

Fórum EaD: uma Tríade Interativa

Jacqueline Albino Bueno

Dissertação de Mestrado

em

Gestão de Sistemas de e-Learning

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

abril, 2018

Fórum EaD: uma Tríade Interativa

Jacqueline Albino Bueno

Dissertação de Mestrado

em

Gestão de Sistemas de e-Learning

abril, 2018

Dissertação apresentada à Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Sistemas de e-Learning, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Irene Simões Tomé, Universidade Nova de Lisboa.

DECLARAÇÕES

Declaro que esta Tese de Dissertação é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

Jacqueline Albino Bueno

Jacqueline A. Bueno

Declaro que esta Tese de Dissertação se encontra em condições de ser apreciado pelo júri a designar.

Maria Irene Simões Tomé

Ma. Irene S. Tomé

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Jaquelina que me apoiou incondicionalmente, ao me oportunizar momentos de carinho e dedicação plena.

Ao meu pai Fabiano (in memorian) por tudo que sou e ainda serei.

Às minhas filhas Bruna, Dafne pela direção e estímulo, e Isabel ao compreender meus desesperos, me ajudando sempre.

Ao meu marido Herlani, mais que um companheiro, visto que, passivamente entendeu o meu distanciamento e com sabedoria não me deixou desistir.

À minha cunhada Marlene que me motivou quando disse “você vai tirar de letra”.

À professora Doutora Irene Tomé, meticulosa e competente, me proporcionou momentos de construção e de evolução sublimes, e em sua paciência, me fez ir ao encontro do quase impossível.

À professora Doutora Giselle L. Agazzi, sempre interessada e disposta a compartilhar suas práticas, condição essa fundamental à realização deste estudo.

FÓRUM EAD: UMA TRÍADE INTERATIVA

JACQUELINE ALBINO BUENO

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Colaborativa online; Fórum de discussão; Avaliação das aprendizagens *online*; Análise de conteúdo.

Atualmente a educação a distância no Brasil está permeada por diversos desafios gerados pela carência de competência tecnológica e metodológica na gestão dos softwares educativos, principalmente no que concerne à ação do professor e do aluno. Mediante este espectro emergiu a questão basilar deste estudo, a problemática em torno da ausência de interação nos fóruns eletrônicos no Ensino Superior Brasileiro. Para tanto, a esfera desta pesquisa focou uma atividade avaliativa em um fórum eletrônico em um cenário de rodas de conversa, num curso de pós-graduação EaD em uma Instituição de Ensino Superior, âmbito Brasil. Acerca do referenciado, objetivou-se averiguar quais estratégias do professor influenciaram e provocaram reflexão crítica, além das contribuições do aluno neste meio, a fim de constatar os aspectos basilares de um ambiente de saber para justificar a fundamentalidade da comunicação nestes ambientes. Para atingir tais objetivos, recorreu-se à instrumentos, técnicas e métodos de recolha de dados e de análise de conteúdo, que pretenderam verificar a qualidade comunicativa entre os participantes deste grupo por meio das descrições nas mensagens no enquadramento supracitado. Para tal, optou-se pela perspectiva qualitativa, em um viés descritivo analítico, e como estratégia de pesquisa, o estudo de caso, visto que, se trata de um caso único, e em sua singularidade, direcionou metodologicamente a recolha de dados que ocorreu a partir da observação externa direta, do inquérito por entrevista e do registro de participação dos alunos. No que diz respeito a análise de conteúdo, elegeu-se a unidade semântica pelo todo, as grelhas de avaliação da presença cognitiva, de ensino e social, as heurísticas de Garrison et al. (2000), condição essa que permitiu a interligação das informações e, por conseguinte, ao validar o conteúdo das postagens no *lócus* supracitado, evidenciou-se a essencialidade da *práxis* do professor no sentido de interferir na ação do aluno, e, por conseguinte, um e outro, transformarem um ambiente insólito em o aprender em linha.

LDL FORUM: AN INTERACTIVE TRIAD

JACQUELINE ALBINO BUENO

ABSTRACT

KEYWORDS: Online Collaborative Learning; Discussion Forum; Assessment of online learning; Content analysis.

Nowadays the distance education in Brazil is filled of various challenges because of the lack of technological competency and methodology on managing educational softwares, especially when focusing on the teacher's and student's action. Throughout this aspect, the fundamental question of this study came. The issue surrounds the absence of interaction on the electronic forums in Brazilian Higher Education. Therefore, the research sphere has focused in one assessment activity in an electronic forum in a conversation circle scenario of a distance education postgraduate course of a High Education Brazilian Institution. Regarding on the referred, the aim of this study is to examine which of the teacher's strategies impact and bring critical consideration beyond the student's contribution. To verify the fundamental aspects in a knowledge-based field and to justify the significance of the use of communication in these environments. For achieving those goals, it has been appealed to instruments, techniques and methods of data-gathering and content analysis which intended to verify the communicative efficiency between the participants of the group through the description in the messages in the guidelines above. For that, it has been chosen the qualitative perspective, in an analytical descriptive slant and the case study as a research strategy. Since it was an only case in its singularity, it has methodologically led to the data-gathering which has occurred from the focused observation, from the investigation through interview and from the register of student's participation. Concerning to content analysis, it has been elected a semantic singularity for it all. The assessment grid of the cognitive, social and teaching presence, the heuristics of Garrison et al. (2000) have allowed the interconnection of the information. Because of validating the post contents previously mentioned, it was evidenced the essentiality of the teacher's commitment to interfere in the student's action, and therefore both transform an empty environment into a learning environment.

ÍNDICE

Lista de Abreviaturas.....	XI
Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento conceitual.....	4
I.1 Perspectivas Teóricas: Educação Online	4
I.1.1 Gerações de Inovação Tecnológicas.....	5
I.1.2 Gerações de Ensino e Aprendizagem.....	6
I.1.3 Sociedade em Rede: Evolução.....	8
I.1.4 <i>Softwares</i> Educacionais: Percurso.....	11
I.2. Perspectiva Contextual.....	12
I.2.1 Comunicação Assíncrona: Fórum de Discussão.....	12
I.2.2 Rodas de Conversa.....	17
I.2.3 Interação e a EaD.....	18
I.2.4 Padrões de Análise: Relações interativas.....	20
I.2.5 A aprendizagem na comunidade de prática.....	25
Capítulo II: Metodologia.....	28
II.1 Metodologia geral e <i>design</i> da investigação.....	28
II.2 Questões de investigação.....	30
II.3 Contexto e amostra.....	32
II.4 Instrumentos e recolha de dados.....	35
II.5 Método e técnica de recolha de dados.....	37
Capítulo III: Apresentação e análise de dados recolhidos.....	41
III.1 Análise do cenário de rodas de conversa.....	41
III.2 Análise do conteúdo das mensagens.....	48
Conclusão.....	52
Bibliografia.....	XII
Anexo 1: Grelha de avaliação da Presença Cognitiva.....	XVIII
Anexo 2: Grelha de avaliação da Presença de Ensino.....	XIX
Anexo 3: Grelha de avaliação da Presença Social.....	XX
Anexo 4: Inquérito por entrevista.....	XXI

Anexo 5: Esclarecimentos sobre o Anexo 4.....	XXII
Lista de Figuras.....	XXII
Lista de Tabelas.....	XXII

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem.

CIM – Community of Inquiry Model

LDL – Long Distance Learning

EaD – Educação a Distância

LMS – Learning Management System

PC – Personal Computer

UC – Unidade curricular

UTI – Unidade de terapia intensiva

WWW – World Wide Web

INTRODUÇÃO

Com o surgimento da tecnologia digital, a sociedade contemporânea se desconstruiu ao modificar comportamentos, quebrar paradigmas, desestruturar sistemas, principalmente, no que diz respeito ao âmbito educacional. Essa mutação interfere diretamente em todos os segmentos educacionais, especialmente no que concerne ao perfil do aluno e do professor de ensino a distância, visto que, antes, a informação estava na mão do professor e da instituição escolar, hoje é de acesso livre, já que estamos em um mundo interligado pelas redes, ou melhor, em que todos possuem autonomia para produzir informação. Muito se busca no sentido de descobrir fórmulas, definir conceitos, estratégias de ensino a fim de atingir patamares seguros de intervenção pedagógica. Diversas são as concepções e os processos sobre a construção de saberes, contudo, as experimentações neste aspecto, estão sempre apoiadas na busca por definir responsáveis para gerir essas ações, ora a partir do professor, do aluno ou do meio. Para tanto, o percurso desta saga deve permitir lidar com a naturalidade, a vontade, o certo e o errado, além de ser regido por regras claras sobre a responsabilidade de cada um neste caminho, ou melhor, conscientizar-se de que a prática diária deve ser um exercício constante do conhecer pela natureza da espontaneidade, com o intuito de explorar para definir prioridades, aprender em todos os sentidos, especialmente pela troca dialógica, respeitando as diferenças, pois estamos em uma sociedade que gera informação o tempo todo. Entretanto, no que concerne ao âmbito Brasil, especificamente na dimensão educacional a distância, evidencia-se um caminho árduo no tocante aos aspectos norteadores que contemplam a práxis do professor, a ação ativa do aluno e a responsabilidade das instituições educacionais. A dimensão educacional ainda está contaminada pela idealização de que o ensino a distância é um depósito conteudista em um ambiente estático, ou melhor, “pobre” de conhecimento, referenciado na maioria das vezes pela desqualificação no ensino. Essa situação se dá principalmente pela ausência de domínio nas diversas funcionalidades pertinentes aos softwares de ensino e as particularidades metodológicas no meio em questão, que estão em constante evolução.

Partindo desta premissa, toma-se como principal objeto desta investigação o fórum eletrônico em um cenário de rodas de conversa. Por meio deste pretende-se

analisar as variáveis interativas, a partir das estratégias de um professor EaD, e dos alunos no processo de ensino aprendizagem em um curso de pós-graduação a distância, alicerçadas nas seguintes hipóteses:

- Será que o fórum, neste cenário de rodas de conversa oportuniza momentos interativos de qualidade?
- Ao referir-se à interação, quais estratégias do professor serão capazes de influenciar e provocar reflexão crítica?
- Quais são as contribuições do aluno neste meio?
- Ao se averiguar interação, pensamento reflexivo, partilha de saberes, tem-se por consequência a construção de conhecimento?

Apoderada por estes questionamentos, se define a pedra basilar deste trabalho ao objetivar de uma forma geral, identificar a qualidade interativa no fórum em um cenário de rodas de conversa, a fim de reconhecer os processos colaborativos e de comprovar a contribuição à construção de um ambiente de aprendizagem. Para tanto, deve-se especificá-los com o intuito prioritário de:

- Identificar as estratégias do professor como moderador de interação.
- Verificar o posicionamento do aluno como ator colaborador.
- Averiguar as variáveis complexas que transcorrem da interação para concretização do processo de ensino aprendizagem, ou melhor, a presença social, cognitiva e de ensino.

Assim, ao atingir tais propósitos ao qual este estudo se propõe, contribuir efetivamente para ampliar as pesquisas sobre o mesmo assunto, e, por conseguinte, avançar no sentido de apresentar mais uma metodologia de ensino, estratégias inovadoras, para uma finalidade maior, corroborar a efetiva contribuição do fórum eletrônico à construção do conhecimento no ensino online.

A base investigativa norteadora deste trabalho está direcionada para os trabalhos de pesquisa pertinentes a este contexto. Primeiramente, o capítulo I é composto por conceitos teóricos que estão a descrever a progressão histórica por meio das Gerações EaD e os assuntos referentes ao percurso pedagógico e tecnicista com ênfase ao Learning Management System. Em um segundo momento, a breve descrição

sobre as sociedades da informação, do conhecimento e da aprendizagem, com foco para a última, principalmente para o conceito “lifelong learning” e a sua atuação determinante na educação do século XXI, a influenciar diretamente os atores principais e coadjuvantes, ou melhor, alunos e professores da educação *online*.

Em sua perspectiva contextual, ocorre a delimitação por teorias mais relevantes sobre a modalidade comunicativa assíncrona e as funcionalidades do fórum eletrônico e o seu uso por meio da metodologia de rodas de conversa. Nesta vertente vários aspectos serão discutidos, nomeadamente a interatividade no ensino a distância; os tipos de interação e os níveis relacionais macro e micro; os padrões de análise de construção de conhecimento e as comunidades de prática de Wenger (1998).

O capítulo II descreve o trajeto metodológico ao qual este trabalho se propõe verificar, que está diretamente ligado às qualidades interativas em um contexto comunicativo assíncrono, fórum de eletrônico, em um curso de pós-graduação totalmente *online*. O mesmo estará a iniciar-se por apontamentos mais sucintos sobre o viés da pesquisa, a escolha do material empírico, as técnicas de recolha e análise e tratamento de dados, determinado pelo tópico Metodologia Geral e design da investigação. Para mais, de uma maneira esmiuçada, a partir da justificativa das hipóteses, enquadradas na literatura da área e as variáveis que a sustentam, em Hipóteses e variáveis. Em seguida, a explanação sobre o *lócus* em que houve a recolha de dados e a descrição da amostra e os procedimentos adotados para a sua constituição, em Contexto e amostra. A posteriori, a descrição das técnicas e instrumentos adotados para analisar o conteúdo das descrições das mensagens em uma atividade avaliativa em fórum eletrônico e a busca pela confirmação das hipóteses de uma forma fiável, científica.

O capítulo III é concebido pela análise descritiva do cenário de rodas de conversa e do conteúdo dos *posts*, para assim, verificar a presença de um ambiente colaborativo de aprendizagem no meio em questão.

Acerca do supracitado define-se a conclusão. Os comentários serão feitos a partir da retomada dos objetivos e das hipóteses com o intuito de referenciar e justificar as particularidades ao qual este estudo esteve proposto. Por fim, a descrição bibliográfica, os anexos, lista de figuras e tabelas.

Capítulo I: Enquadramento conceitual

I.1 Perspectivas Teóricas: Educação Online

No que tange às diversas particularidades da educação a distância, especialmente aos mais leigos, pode-se entendê-la por um ambiente de ensino mediado por tecnologia em espaços físicos diferentes ou distantes. Entretanto, é sabido que a educação online não pode estar alicerçada por uma visão tão simplória. Na concepção de Moore e Kearsley, (2013):

Professores e alunos estão em lugares diferentes para todos ou a maior parte do tempo que ensinam e aprendem. [...] a fim de interagir uns com os outros [...] e são dependentes de alguma forma de tecnologia de comunicação. (p.1).

Todavia, ao percorrer os diversos caminhos para encontrar vertentes ideológicas, ao entrelaçá-las, apercebe-se um emaranhado de teorias e experimentações nos diversos cenários em que são observados, ora que se opõem, ora que se igualam. No tocante ao ensino a distância, pode-se destacar Keegan (1983), pelo feito de organizar os conceitos por aspectos específicos, tais quais, os defendidos por Peters, com a teoria da industrialização em que “planejamento, organização e formatação se assemelha à produção industrial”; Holmberg, por uma “teoria da interação e da comunicação” e ainda Wedemeyer com “a teoria da autonomia e independência”, (Mugnol, 2009, p.340).

Além disso, e no que diz respeito à modalidade do meio EaD, é fulcral esclarecer que o mesmo não deve ser restringido apenas a um universo totalmente *online* (*elearning*). Ele é caracterizado também, por um ambiente misto (*blearning*), ou seja, as aprendizagens são mediadas parte pelo ensino presencial, outra parte, online. Esses apontamentos se fazem necessários devido a pesquisa se dar por meio do fórum eletrônico e da sua qualidade interativa, e a mesma permear esses dois aspectos, (Lucas, 2012).

Em suma, a tecnologia digital está a transformar a educação desde a sua aparição. Ela viabilizou a educação a distância, no sentido de facilitar e agilizar a aquisição da informação por meio de metodologias específicas pertinentes a esse modelo, além disso, a própria, é capaz de abranger um contingente muito maior de

alunos, o que naturalmente oportuniza o acesso a uma população que anteriormente era excluída do meio educacional.

I.1.1 Gerações de Inovação Tecnológicas

No decorrer do processo evolutivo da educação online, as ações pedagógicas em parceria com a tecnologia digital, flexibilizaram e aceleraram a aquisição da informação e das relações entre os atores envolvidos, mudando o rumo do ensino e da construção do saber. Assim, a partir dessas inúmeras definições, atentou-se à necessidade de parâmetros mais consistentes, tais quais aqueles encontrados nas demarcações das Gerações EaD. Segundo o levantamento de Gomes (2008), pode-se entendê-las por seis subdivisões, que serão explicadas a seguir.

A primeira corresponde à fase do ensino por correspondência com a publicação de um anúncio, em 1833. A comunicação das informações era feita basicamente por meio de documentos grafados ou impressos enviados por correio postal, bidirecionalmente, mais pelo professor do que pelo aluno, (Gomes, 2008).

A segunda geração é compreendida pelo período do rádio e televisão a partir do Telensino, em 1970. Os conteúdos eram gravados em audiogramas e vídeogramas, (Gomes, 2008). Os contatos entre professor e alunos eram por telefone. Essa fase se define a partir do nascimento das instituições de ensino EaD.

A terceira geração corresponde ao período das multimídias. As próprias definem-se como o ensino assistido por computador, (Garrison, 1985). Sua principal característica estabelece-se pela interação extrema oportunizada pela multimídia, a considerar-se que a máquina é capaz de ensinar. Entretanto, em oposição à Garrison (1985), surge Nipper, (1989), ao posicionar-se pela importância do professor mediador nas ações interativas.

A partir da quarta geração, 1994, como descrito por Gomes (2008), a era das Novas Tecnologias, emerge a partir da inovação nos parâmetros de aprendizagem em rede, intitulada como *elearning*. Assim, ao oportunizar o acesso de todos à informação, a *web*, descentralizou o poder da mesma, antes apoderada por instituições educacionais, ampliando-se as conexões para uma construção compartilhada de conhecimento. Ademais, a interatividade comunicativa entre aluno/aluno e professor/aluno sucede nas “modalidades síncrona por voz, por texto ou por

videoconferência, e assíncrona por meio por sistemas de blogues, wikis ou fóruns”, (Gomes, 2008, p.191).

A quinta geração, *mobile-learning*, em 2004, surge a partir do aparecimento da internet móvel, dos tablets e da evolução do celular para os smartphones, a saber que o último se transformou basicamente em um computador de bolso. Ao voltar-se o olhar a esses dispositivos, urge a necessidade em torno destes, para introduzi-los no contexto educacional, devido possuírem uma gama de recursos e funcionalidades, pois os mesmos oportunizam facilidades de acesso a qualquer tempo e lugar. Assim, iniciou-se a adaptação de conteúdos pedagógicos mais específicos a essa realidade virtual.

A sexta geração, o multimídia imersivo, pode ser entendida de uma maneira mais simples, a partir dos jogos virtuais que criam uma personagem em uma tipologia personalizada, envolvidos por mundos virtuais a definir-se pela escolha particular de cada um. Essa combinação, vídeo, texto, som, aliada aos aparelhos portáteis, tais como, os *smartphones*, *tablets*, *netbooks* e outros, conhecidos por oportunizar acesso instantâneo e integrado à rede, ampliam e agilizam a aquisição de conhecimento, pois simulam ambientes reais, sendo o mesmo, um facilitador de aprendizagem. De acordo com Lucas (2012) nesta “perspectiva de ubiquidade, a aprendizagem está presente em todos (ou praticamente todos) os momentos da nossa vida, em que a mesma se relaciona intrinsecamente com os contextos que vivenciamos”, (Lucas, 2012, p.12). Assim, a percepção educativa torna-se mutante, ou melhor, adaptável ao meio e às inferências de cada um.

I.1.2. Gerações de Ensino e Aprendizagem

A fim de interligar as gerações pedagógicas às tecnológicas, em consonância com as referências supracitadas, pode-se dizer que as mesmas sutilmente se aproximam entre a primeira e a segunda (behaviorista), posteriormente entre terceira e a quarta (cognitivista), e por último a quinta e a sexta (conectivista). Nomeadamente confirmadas a partir de Garrison, Anderson & Archer (2001), quando as relacionaram através do modelo de análise *Community of Inquiry Model*.

A primeira geração é identificada pela aprendizagem comportamental ou o behaviorismo, marcada fundamentalmente pela condição individualizada do aluno no sentido do aprender condicionado, ou melhor, estimulado por conteúdos instrucionais,

tais como, vídeos e áudios gravados, entre outros. Em uma das suas particularidades há a ausência do professor no decorrer da aprendizagem, (Anderson e Dron, 2011).

Em outras palavras, por um lado oportunizou-se educação para todos, por conta da internet reduzir os custos com infraestrutura e logística e, por conseguinte, ampliar o acesso à educação. Por outro, reduziu-se o ensino, no sentido de desconsiderar a singularidade do ser humano, ou melhor, não respeitar pontos de vista diante das experiências de vida. Essa referência, na parte em que houve a redução do ensino, pode nos remeter a era da educação bancária, (Freire, 1996).

A segunda geração é demarcada pela construtivista, descrita basicamente por um olhar de exaltação ao saber significativo apoiado na singularidade do ser humano, a partir das suas intervenções no contexto educativo com o intuito de edificar saberes. A partir disso, o aluno passa a ser o protagonista das suas aprendizagens, responsável por si e pelo outro no sentido de cooperar, colaborar, de transformar informações em conhecimento. O professor se torna um coadjuvante, quando em sua objetividade norteadora, oportuniza através ações dialógicas, conteúdos pedagógicos específicos, e das ferramentas tecnológicas, momentos de reais de aprendizagem.

No que concerne à terceira geração, basicamente, a própria caracteriza-se por situações experimentais em que o aluno percorre a informação no ciberespaço, com o intuito de descobrir situações relevantes para solucionar problemáticas de uma maneira ativa, seletiva e autêntica. Neste contexto, apercebe-se uma certa “liberdade”, ou melhor, a ausência de estrutura pedagógica rígida de apoio, pois com pouca interferência, permite-se que o trajeto seja fértil, autêntico e autônomo, a fim de ser capaz de escolhas mais acertadas no sentido de criar ideias, e em sua particularidade, compartilhá-la com um objetivo maior, colaborar com a sociedade do conhecimento.

Entre outras palavras, o aluno age diretamente com o objetivo de modificar o conteúdo e a informação disponibilizada, de acordo com as seleções direcionadas da aprendizagem. Neste contexto, o professor não é o único responsável pelas ações pedagógicas, há uma parceria entre ambos.

Em suma, a base contributiva apercebida na evolução metodológica do ensino online, é fundamentalmente afetada a partir da geração behaviorista (comportamental), posposta pela construtivista e dissolvida pela conectivista. Definidos propósitos bem claros e a partir das tipologias de formação, há que se respeitar todas

as gerações, pois as mesmas interligadas, oferecem um potencial de aprendizagem com poder de transformá-la, contudo, pelo menos aqui no Brasil, a falta de qualificação e comprometimento educacional, tornam o “ensino a distância”, em “a distância no ensino”, afastados principalmente pelo desinteresse, pela desimportância e descomprometimento dos indivíduos no meio educacional.

Apesar de muito se precisar para avançar neste país, principalmente no que se refere ao ensino a distância, o futuro deve apoiar-se basicamente em oportunizar ambientes em que o aluno entenda e conceba sua aprendizagem a partir da sua autonomia de pesquisa, despertada por motivações reflexivas capazes de interferir nas informações primárias apresentadas no sentido de transformá-la em saber. Mesmo que as diversas definições e as tipologias da informação e de comportamentos estejam pelo menos por ora sendo consideradas como verdadeiras por motivo de serem tendências que até então são comprovadas, as próprias tornam-se a base maior de apoio para prosseguir neste caminho inovador que se chama educação do novo milênio.

A partir do supracitado, inicia-se o percurso educativo de assentamento criativo baseado na criação compartilhada de aprendizagem. É pertinente incluir a progressão da evolução das sociedades de informação, do conhecimento e da aprendizagem a fim de elucidar as novas tendências e os novos perfis educacionais, no que diz respeito aos desafios a serem superados pela escola e as maneiras de aprender no futuro.

I.1.3. Sociedade em Rede: Evolução

No que se refere à evolução da sociedade em rede, pode-se concebê-la a partir da chegada **World Wide Web**, isto é, uma rede interligada de alcance mundial, com cultura e valores que assumem novos critérios, a serem utilizados a partir da tecnologia da informação. Ademais, e em sua diversidade evolutiva, a Sociedade da Informação pode ser definida por uma comunidade envolvida por um processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e tecnologia, (Coutinho e Lisboa, 2011). Para tanto, deve-se tomar como principais aspectos, a informação como matéria-prima, pois uma complementa a outra; o seu poder influenciador sobre a vida social econômica e política; a sua interligação; o poder de transformação oportunizado pela partilha do saber, pois independente da classe social a que pertence, todos podem acessar qualquer tipo de informação, a qualquer momento e interferir na sua forma, (Coutinho e Lisboa,

2011). Entretanto, essa abertura não tem como consequência a aprendizagem ou o conhecimento.

Sabe-se que para a informação se transformar em saber, há necessidade de que o indivíduo por meio de relações cognitivas de controle, intervenha sobre ela. Entre outras formas, para que essa transformação seja reconhecida, é necessário a inferência do aluno através das suas experiências de vida, ou melhor, com a sua maneira de enxergar o mundo, ele interage, interfere diretamente nos dados sempre com o sentido de criar algo. Assim, a partir da singularidade de cada indivíduo, é possível construir um potencial informativo transfigurado em conhecimento. Contudo, para que essa condição se estabeleça é necessário que suas organizações proporcionem inter-relações informativas a fim de criar uma rede de significados interiorizados, ou melhor, oportunizar ambientes que propiciem momentos de aprendizagem reais, significativos, ou seja, a priori, regido por uma comunidade comprometida com o estudo, compenetrada para aprender em todo o percurso existencial, ou melhor, *lifelong learning*, (Fisher, 2000).

Entre outras palavras, há que se preparar de tal forma a compreender, transferir e criar conhecimentos. Para tanto, deve-se conectar-se a diversos contextos sociais, a fim de possibilitar o aprender de todas as maneiras, em todos os ambientes, em situações variadas, tais como, aquelas oportunizadas na escola, pois a educação é capaz de proporcionar essa troca, no sentido de entrelaçar as pessoas e propagar conhecimento. Outro âmbito, são as redes online, pois elas acentuam e aceleram essas relações. De outra forma, quando se utiliza um ambiente tão dinâmico quanto o da comunidade virtual, acerca dos seus recursos, tais como as ferramentas facilitadoras nos programas de *software*, amplia-se também os interesses e a autonomia pessoal, mesmo que de uma maneira mais informal. Este caminho incerto, flexível, demanda perfis mais autônomos, criativos e autênticos, (Fisher, 2000).

Acerca disso, evidencia-se um dos maiores desafios criados às Instituições Educacionais Mundiais, adequar-se aos novos desenhos do mercado de trabalho que exigem cada vez mais um perfil proativo empreendedor. Em se tratando de Brasil, a “UTI” educacional, ainda está em tempos de transmissão de conteúdo, apesar de as diretrizes já terem mudado. Infelizmente, essa postura ainda está a atravancar o ensino presencial, quiçá o EaD. Aqui estamos na contramão do ensino. É fulcral se transformar

os papéis de toda a hierarquia educacional, principalmente no que diz respeito ao papel do professor.

No que concerne aos atributos do docente, apercebe-se a inevitabilidade de cursos contínuos de aperfeiçoamento (qualitativo), que os capacitem pedagogicamente de tal forma a criar alternativas para o aluno ser capaz de solucionar situações conflito por meio de ações colaborativas, autodirecionadas, pois a ação dialógica e pedagógica do professor é capaz de influenciar, no sentido de direcionar as construções equivocadas do aluno, a fim de evitar o empobrecimento na evolução da qualidade informativa. Enfim, um bom gestor oportuniza ambientes educativos flexíveis que permitem momentos reais de aprendizagem, para formar alunos com espírito empreendedor. Sem esse preparo não estaremos “maduros” para enfrentar os desafios em rede. Por mais que tentemos criar diversas comunidades de informação, sem essa consciência, dificilmente se evoluirá neste contexto.

No tocante à postura do aluno, ao se posicionar ativamente e reflexivamente, o próprio está a amplificar os seus processos de gestão informativa e ao compartilhar ideias, modificar contextos, influenciar meios, será capaz de contribuir significativamente para construção coletiva de conhecimento. Entretanto, um dos pontos determinantes para essa condição se dá a partir autoconhecimento, pois o mesmo, o direcionará no sentido de entender claramente o que é primordial para seu crescimento intelectual. Boas justificativas apoiadas em projetos profissionais bem estruturados naturalmente contribuem para que o aluno se convença dessas necessidades, (Coutinho e Lisboa, 2011), a estabelecer desde já, se tratar de ensino para adultos.

No que diz respeito às instituições educacionais, entende-se “que o uso das tecnologias digitais em um contexto educativo não vai resolver todos os problemas da educação”, (Coutinho e Lisboa, 2011, p.15). Sabe-se que a influência direta sobre o meio educacional está diretamente relacionada às ações pedagógicas do professor, ou melhor, as suas competências didáticas. Neste contexto, é fundamental que a postura do mesmo, conceba novos dos parâmetros, aqueles em que ele se coloque em patamares diversos, ora de orientador, ora de aprendente, sempre com o intuito de antecipar as diversas mutações encontradas no meio educacional. Para tanto, há a sugestão de alguns parâmetros ditados por Veen e Jacobs (2005), reiterados no trabalho

de Coutinho e Lisboa (2011). Dentre eles, a Confiança: diretamente ligada ao que o aluno vai aprender; Relevância: pertinente ao contexto do aluno; Talento: identificar e priorizar potencial; Desafio: solução de problemas contextualizados; Imersão: delegar autonomia, além de, respeitar questionamentos; Paixão: descoberta do eixo motivador de aprendizagem; Autorregulação: consciência da responsabilidade diante da sua aprendizagem.

Em suma, conceitos formais e informais devem ser incluídos de diversas formas, em currículos mais flexíveis, a fim de ampliar o ensino, ademais, eles devem abranger o ser pela sua internabilidade e vivência, ou melhor, por sua diversidade, com o intuito de abrir um leque de oportunidades e possibilidades em uma educação para todos. Para tanto urge a necessidade em se aplicar o currículo na prática “sem mutilar o espírito investigador do aluno” (Coutinho e Lisboa, 2011, p.17), nem engessar as ações do professor, por questões econômicas, políticas, organizacionais.

I.1.4. Softwares Educacionais: Percurso

No que concerne aos desígnios da evolução tecnológica no ambiente educativo, apercebe-se fundamentalmente ter sido, a priori, uma condição imposta por *experts* em ensino, no sentido de transformá-lo pela inclusão da tecnologia digital, a fim de equipará-lo com a realidade da vivência tecnológica da nossa sociedade, com expectativa de torná-la menos obsoleta, mais flexível e menos excludente. Assim, diante disto, houve a inclusão tecnológica digital, inicialmente pelo *Personal Computer* e os *tablets* nas salas de aulas. Com a chegada da *Web* em 1994, ampliou-se o contexto, contudo, os sites disponíveis só ofereciam informações aleatórias e descontextualizadas. A partir destas circunstâncias, cria-se o *Learning Management System*, ou melhor, os *softwares* educativos, tais como entendemos hoje como Moodle e outros.(Gomes, 2009). Esses sistemas, se distinguem principalmente pelas formas de gestão. Dentre elas, pode-se destacar a gestão de conteúdos pedagógicos, reconhecida por permitir reaproveitamento de materiais educativos. Esses sistemas englobam diversas funcionalidades “em termos de publicação de informação, comunicação, avaliação *online*, monitorização e gestão pedagógica adequadas ao ensino formal EaD”, (Gomes, 2008, p.191). Entre outras palavras, é composto por gerenciadores de perfis; instrumentos de comunicação assíncrona, tais como, fórum, correio eletrônico, testes,

trabalhos escritos, e síncrona, representadas por *chat*, *podcast* ou videoconferência, entre outros. De mais a mais, contam com função de calendarização, notificação de tarefas e atividades, integração de conteúdo, e outros tantos. Além de diversos instrumentos administrativos de controle padrão, tais como o controle de acesso e matrícula, emissão de registros e relatórios, permitindo um olhar mais apurado em torno de todo o processo de aprendizagem do aluno, pois conta com diversos instrumentos avaliativos, sendo o último considerado um norteador no sentido de oferecer informações fundamentais para a ação pedagógica do professor, sinal este para rever conteúdos, replanejar atividades, de mais a mais, oportunizar feedback constante ao aluno, (Lucas, 2012).

I.2 Perspectiva Contextual

I.2.1 Comunicação Assíncrona: Fórum de discussão

O ambiente virtual de ensino aloca-se em *softwares* específicos, compostos por diversas funcionalidades tecnológicas digitais e por duas modalidades comunicativas, a síncrona e a assíncrona. A saber, que devido o viés deste estudo estar incluído na última, ou seja, assíncrona, o foco descritivo estará restrito a esta. Por se tratar de uma modalidade em que as comunicações não ocorrem simultaneamente, oportuniza-se maior flexibilidade de espaço/tempo para realização das tarefas, e, por consequência, amplia prazos para leituras mais aprofundadas, de tal forma a contribuir com um espaço reflexivo e a troca de saberes. Entretanto, esse viés comunicativo comporta um nicho de particularidades que impactam diretamente na maneira de compartilhar informação e nas relações dialógicas entre os integrantes, (Lucas, 2012).

No tocante aos instrumentos utilizados neste viés comunicativo, pode-se citar o uso de testes, questionários, trabalhos práticos e escritos, correio e o fórum eletrônico. Ambos possuem diversas potencialidades, a depender de suas características e dos propósitos ao qual são destinados. O correio eletrônico tem como principal função distribuir informações dentro e fora dos grupos organizacionais da instituição educacional, entre os integrantes do curso, para comunicar prazos de tarefas, para o envio de material pedagógico de apoio em situação específica de aprendizagem, visto que, a partir das listas de distribuição pode-se enviar uma mensagem ou um comunicado para um montante de membros, pré-selecionados, com apenas um clique. Basicamente

equivale aos meios de eletrônicos convencionais de envio de mensagem. Entretanto, uma das principais desvantagens é a informalidade, pois ela é capaz de causar desvios de sentido, principalmente quando não há domínio linguístico, (Rodrigues, 2004).

No que concerne a outros instrumentos, tais como, testes, questionários e trabalhos práticos, basicamente os mesmos estão diretamente ligados às formas de avaliação e a tipologia do curso e de seu planejamento estrutural, ou melhor, quanto à maneira de gerenciá-los. Os testes geralmente são designados para a avaliação diagnóstica/formativa, ou seja, objetivam mostrar uma progressão lógica cíclica de aprendizagem, (Duggleby, 2002). Dentre as suas facilidades, está a forma imediata das respostas, essa condição permite ao aluno prever se o conteúdo foi assimilado, caso esse fundamental para retomada de leituras e pesquisas. Os questionários geralmente têm a mesma função avaliativa, o que pode mudar é a sua estrutura, de perguntas e respostas. No que diz respeito aos trabalhos práticos e escritos, englobam situações estruturais parecidas com as do ensino presencial, pois estão diretamente ligados às competências ao qual o aluno tem de atingir em consonância com os objetivos do curso, (Rodrigues, 2004).

Como o âmbito desta pesquisa está inserida no fórum eletrônico, é natural que haja explanações esmiuçadas sobre ele. Em sua especificidade, pode ser nomeado de acordo com as funções ao qual ele se destina, tais como, o fórum geral, de notícias, de discussão, avaliativo, e de uma maneira ampla, ele é composto de perguntas e respostas ou organizado por objetos com abordagem de temas específicos onde os participantes colaboram com comentários, postagens de músicas, imagens, vídeos, entre outros, (Duarte, 2010). Acerca disso, Martins (2016, p. 106) cita os fóruns em sua pesquisa, como “espaços privilegiados para o exercício e relações dialógicas abertas e plurais sobre temáticas propostas, troca de experiências e feedbacks”, entre os seus participantes, (Pratt e Paloff, 2004). Para tanto, a maneira como o mesmo é estruturado e organizado “permite preservar e manter o registro dos diálogos, discussões e pontos de vista”, sendo estes facilitadores de aprendizagem, (Rodrigues, 2004, p.17). Essa organização propicia a observação de todas as mensagens, oportuniza momentos para rever os debates e opiniões, condição essencial para reconstruir conceitos ao expor maneiras de pensar.

Todavia, no que diz respeito ao acesso a esses ambientes, o aluno possui autonomia para decidir como e quando acessar. Essa ação livre, pode ser considerada um complicador, pois, apenas as participações interativas também não são capazes de edificar saberes, “para assegurar que se atinja os objetivos da sua utilização, é necessário o papel ativo do docente”, (Rodrigues, 2004, p.17). Por isso, de acordo com Mason (1999), a ação do professor deve ser efetivamente pontual no sentido de interferir nesses processos de forma a garantir a evolução dos níveis interativos consigo, entre os alunos e entre os conteúdos, a fim de motivar o aluno, no sentido de “pescá-lo”, ou melhor, tornar o meio estimulante ao ponto de o mesmo se pertencer a ele, e, por consequência, tornar o acesso a plataforma algo rotineiro, interessante, fundamental.

Acerca disso, o professor, necessita de algumas estratégias, pois conforme Collison et. al. (2000), elas servem para organizar e facilitar a participação dos alunos. Elas são definidas a partir de três etapas assim determinadas por: Guia não participante; Instrutor ou líder de projeto; Líder do processo de grupo. A condição de guia não participante é definida por ações direcionadoras com o intuito de estimular a participação dialógica entre os estudantes. A instrutora, estreita as relações comunicativas com o intuito de afinar interações no sentido de definir regras e oferecer *feedback*, proporcionando assim situações de controle aos alunos principalmente no que se refere a própria aprendizagem. A última etapa, líder do processo de grupo, amarra essas participações no sentido de oportunizar novas aprendizagens a partir de construções coletivas, (Rodrigues, 2004).

Ademais, o aluno também deve possuir habilidades para que o professor possa seguir esses parâmetros e ajudar a romper as barreiras comunicativas geralmente encontradas nesse meio. Salmon (2000), define cinco níveis interativos de construção de aprendizagem entre aluno e professor, apontando a essencialidade do professor ou e-moderador, na ação do trabalho pedagógico capaz de interferir e interligar, basicamente com o intuito de desenvolver um ambiente de aprendizagem. Acerca disso, o docente também deve se apropriar de diversos instrumentos tecnológicos digitais disponíveis na plataforma de ensino. Devido esta pesquisa estar alocada no âmbito do fórum eletrônico, os níveis pertinentes ao modelo de interação interligada entre aluno/professor, sugeridos por Salmon (2000), serão exemplificados a partir deste. Assim, tal

como representado na figura 1, a partir do primeiro acesso ao ambiente de ensino EaD, inicia-se a escalada interativa de aprendizagem. Esse convite pode ser feito pelo professor com criação de um fórum para apresentação dos participantes, a começar por uma linha temática gerada para as apresentações individuais. A garantir, que o aluno desde já, acessa e entende o funcionamento do sistema. Ao participar, ele se caracteriza virtualmente, ou melhor, se socializa, incluindo-se neste espaço, (Guia não participante). Ao se apresentar ao grupo, caracteriza-se o nível 2 (dois). Para tanto, necessita compreender o sistema de envio de mensagens. Ao executar essa tarefa simples, ele se aproxima naturalmente do grupo e quando todos os participantes interagem naturalmente entre si, sem a necessidade da mediação do professor, detecta-se o nível 3 (três), pois ele já se identifica com o sistema, (Guia não participante). O nível 4 (quatro) se faz a partir da seleção específica de temas pertinentes aos conteúdos do curso de uma maneira a estimular o grupo no sentido de oportunizar uma comunicação espontânea dialógica sobre o assunto abordado. Os fóruns utilizados neste contexto, podem ser aqueles de discussão orientada, pois contam com a organização de perguntas e respostas, geralmente caracterizadas pelas interferências do professor, no sentido de estimular, direcionar o grupo, interligá-los a fim de tornar o ambiente mais colaborativo, e, por conseguinte, direcionado à construção de conhecimento, (Instrutor). Por fim, o nível 5 (cinco), condição essa que exige maior autonomia, maior interesse do aluno no sentido de trazer fatos, ideias, ou melhor, sair da situação de coadjuvante para ator principal, sempre com o intuito de contribuir e colaborar com o grupo. Os dois últimos níveis, pode-se utilizar fóruns por discussão orientada, discussão livre, debates, isso dependerá do perfil do grupo e do tipo de atividade proposta, (Líder do processo em grupo), (Rodrigues, 2004).

Em suma, esta interligação interativa entre professor e aluno, figura 1, (Rodrigues, 2004, p. 3), aponta para fundamentalidade do trabalho do docente, em transformar o ambiente de ensino por meio de mediações orientadas a fim de atingir “processos de construção de significados, em detrimento dos procedimentos associados à transmissão de conteúdos, tendo como principal referência uma abordagem construtivista”, (Dias, 2008, p.6). Condições essas essenciais para o sucesso da utilização do fórum eletrônico, por serem instrumentos de “construção coletiva e colaborativa de conhecimento”, (Jesus, et. al., 2013, p.134).

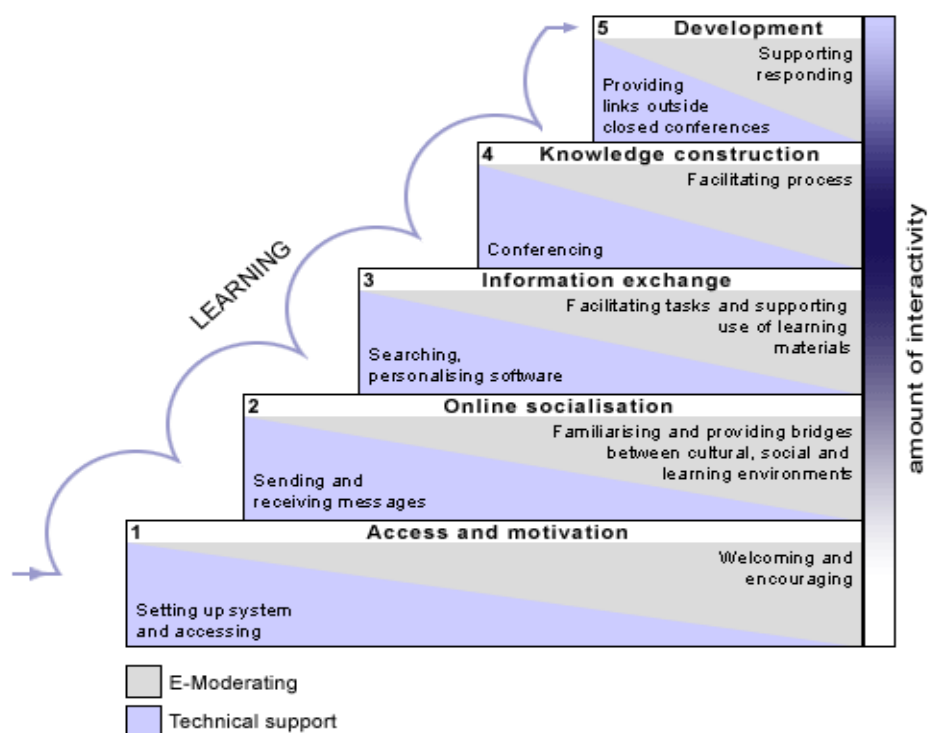


Figura 1- Modelo de e-moderação, Salmon (2000)

Todavia, para que o processo de construção de conhecimento em modalidade assíncrona atinja níveis complexos, há a necessidade de métodos avaliativos diversos em todo o percurso de aprendizagem. Essa avaliação contínua do meio do ensino virtual, não é algo fácil, principalmente quando se trata das circunstâncias subjetivas do aprender. Rastrear os sentidos por meio de mensagens escritas demanda situações inferenciais por parte do professor, pois o mesmo não conta com o apoio de outras leituras comparativas oportunizadas pelo meio presencial. Por isso, é fundamental valer-se de instrumentos tecnológicos digitais que deem suporte a essas inferências avaliativas. E é basicamente por isso que o fórum eletrônico foi eleito como foco desta pesquisa. Esse instrumento conta com inúmeros recursos, dentre eles, o registro permanente das mensagens escritas por todos os participantes. No que diz respeito ao aluno, proporciona subsídios para autoavaliações constantes. Para o professor, tal condição favorece diagnósticos avaliativos, pois oportuniza leituras mais detalhadas de uma maneira mais global sobre o percurso do aluno e do grupo, e, por conseguinte, o docente é capaz de “criar situações didáticas que possibilitem o envolvimento dos alunos”, (Martins, 2016, p.107), no sentido de aproveitar oportunidades interativas

ainda presentes ou a presenciar. A saber, que a mediação do professor é fundamental em todo o percurso para o sucesso na utilização deste instrumento, pois, mesmo que assistido indiretamente, ele interfere quando seleciona conteúdos diversificados de apoio, quando amplia cronologicamente os espaços para não haver quebra interativa, ou quando os suspende pelo insucesso, ou ao decidir sobre temas, entre outras situações.

Em suma, diante da versatilidade deste instrumento pedagógico, pode-se alcançar múltiplos resultados de aprendizagem esperados, desde que o professor saiba explorar as diversas utilidades do mesmo, e o aluno participe ativamente das atividades propostas, e, por consequência, contribua para um ambiente de saber compartilhado.

I.2.2. Rodas de Conversa

No tocante à metodologia rodas de conversa aplicada no fórum eletrônico, a princípio pode-se descrevê-la por “participações coletivas de debates sobre uma temática, através da criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos podem se expressar”, (Tajra, 2015, p.11), mais especificamente neste caso, de leituras compartilhadas. Entre outras palavras, com o intuito demonstrar detalhadamente todo o processo, buscou-se outra experiência vivenciada em uma turma de Letras, na mesma unidade curricular. Antecipadamente às participações coletivas, houve a aproximação do aluno a partir do contexto temático, a fim de provocar-lhe curiosidade, e, por conseguinte, o interesse, para que o mesmo possa se sentir estimulado e identificado com o tema. Entre outras formas, há que se preparar o ambiente abordando o assunto de diversas formas por vários fóruns pré-determinados, neste caso específico, a priori, pela aproximação do contexto do aluno, com o intuito de investigar alguma ligação de vivência. Baseado nestas informações, disponibiliza-se material semanal informativo, videoaulas, entre outros, sobre o tema em questão, com a presença de um fórum para atividades. Lança-se também algumas opções de leitura, e o aluno decide dentre elas, aquela que naturalmente irá ao encontro dos seus interesses e da sua realidade, ou seja, a que mais se identifica. A posteriori, o aprendente deve ser capaz de interligar o tema a outro texto ou até a outros gêneros, verbais ou não verbais, que abordem o mesmo assunto, sempre a justificar seus posicionamentos, (Agazzi; Oliveira & Souza, 2016).

A partir disso, a presença de conversas pôde ser detectada, contudo, a qualidade dialógica se fez a partir da orientação mediadora do professor e do comprometimento do aluno no sentido de estar disposto a compartilhar ideias com o grupo. No tocante às ações do professor, o mesmo deve saber interferir no sentido de aproveitar o momento reflexivo do grupo, a fim de “motivar a construção da autonomia dos sujeitos por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação”, (Tajra, 2015, p.11). Em síntese, essa metodologia se encaixa ao fórum, pois o próprio dispõe de muitos recursos, tais como, leitura das postagens que pode ser feita por todos, oportuniza mediação permanente, postagem de imagens e músicas, (Agazzi; Oliveira & Souza, 2016), que estabelecidos promovem uma aprendizagem coletiva, ativa, autônoma.

I.2.3 Interação e a EaD

No tocante ao Ensino a Distância, apercebe-se que as relações interativas entre os participantes, ou melhor, as modalidades comunicativas neste meio, são fundamentais para balizar as aprendizagens, pois é a partir delas que emerge a concatenação de conhecimento. O homem, em sua mais tenra essência, necessita ser reconhecido pelo meio em que habita, e é através dessas trocas que ele é capaz de entender o mundo, construir sua identidade, seus saberes.

Todavia, quando se trata de educação a distância, a priori, detecta-se um distanciamento territorial que a princípio pode ser um entrave interativo, pois de acordo com Lucas, (2012, p.43) “a interação vê sua importância ampliada no contexto EaD, sobretudo pelas diferenças que demarcam daquela que ocorre apenas presencialmente.” Por esse motivo é necessário que um ambiente de aprendizagem online oportunize por meio das tecnologias digitais, momentos interativos de qualidade entre alunos, professores e conteúdo para que esses processos de construção de aprendizagem possam acontecer de fato.

De acordo com Lucas (2012, p.43), o “conceito de interação depende, do ambiente de aprendizagem, da filosofia de ensino, do design instrucional, e dos meios para mediar”. Devido a essa condição existe uma série de linhas de pensamentos e teorias para analisar essas interações. A partir de Moore (1989), a interação foi delimitada por três categorias: a primeira, aluno-professor, sendo o último mediador do

percurso de estudo do aluno; a segunda, aluno/aluno, caracterizado pelas entre duplas ou grupos com ou sem a presença do professor e a última, aluno/conteúdo, que se estabelece individualmente entre o aluno e o material pedagógico disponibilizado.

Posteriormente a Moore (1989), vieram Anderson e Garrison (1998) com a complementação por três categorias de interação, perfazendo-se um total de seis, definidos basicamente entre os níveis macro e micro. Conforme a figura 2, citado na pesquisa de Lucas, (2012, p.45), pode-se observar que o nível macro concebe as relações entre aluno/professor, aluno/conteúdo e professor/conteúdo, sendo o último diretamente ligado ao progresso profissional do docente, no sentido de habilitá-lo a produzir materiais pedagógicos específicos, ou melhor, em consonância com o perfil do aluno e do curso. O nível micro e macro se relacionam a partir de cada segmento, ou melhor, aluno/aluno; professor/professor; conteúdo/conteúdo, mais especificamente o último direcionado para a limitação das ferramentas tecnológicas da época.

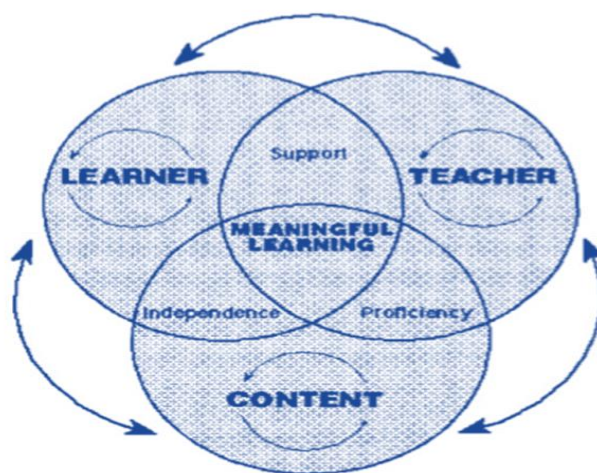


Figura 2: *Relações interativas*, Garrison (1989)

Em suma, baseado no nível macro/micro, pode-se visualizar diversas modalidades consideradas interativas na figura 2, e na figura 3, o processo de construção da aprendizagem entre todos os integrantes de outra forma. A saber, “a importância da intervenção do professor e dos alunos no **desenvolvimento de cada indivíduo envolvido**”, (Vygostsky, 1984), especificada nos estudos de Koll (2010, p.66). A evidenciar, que com o surgimento do **World Wide Web**, do wireless, se oportunizou o acesso remoto em qualquer lugar, em diversos dispositivos, ampliando as relações interativas entre as pessoas em diversos ambientes ultrapassando as barreiras físicas, a

transformar-se em meio ubíquo, ou melhor, o mundo digital presente a qualquer momento e em qualquer lugar.

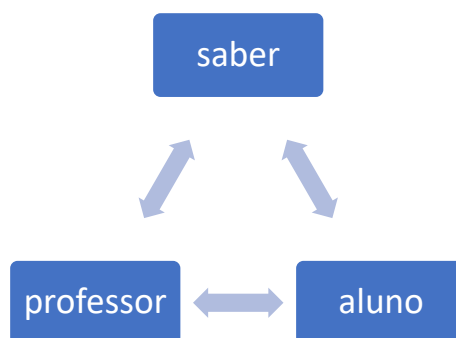


Figura 3 – *Processo de construção de conhecimento*, Freire (1996)

I.2.4. Padrões de Análise: Relações interativas

Os diversos modelos de análise de construção de conhecimento em ambientes mediados por tecnologia digital, surgiram com o intuito de rastrear o pensamento crítico por meio das descrições em mensagens de texto. Para tanto, também padronizar, ou mesmo nortear as pesquisas em torno da ocorrência da aprendizagem em comunidades virtuais. Em sua singularidade, é utilizado para detectar a qualidade interativa capaz de oportunizar momentos reais de troca de saber. Entre outras palavras, supõe-se que as comunidades sociais em rede, por meio das ferramentas tecnológicas digitais, oferecem ambientes provocadores de aprendizagem compartilhada, e, por conseguinte, transformam-se em conhecimento. Isso ocorre independentemente de a modalidade comunicativa ser síncrona, quando ocorre simultaneamente, ou assíncrona, quando ocorre não ocorre ao mesmo tempo. Pode estar incluída em um contexto informal, ou melhor, redes sociais, e os diversos segmentos que a abrangem, a partir de criações naturais, sem contexto pedagógico pré-determinado, ou formal, aquele representado pelas Instituições Educacionais a Distância.

No que concerne aos ambientes LMS, em comunicação assíncrona, a partir das concepções teóricas que visam verificar o desenvolvimento da aprendizagem em abordagem sócio construtivista, de uma maneira mais global, pode-se defini-la por três aspectos: os modelos utilizados, a unidade de análise e os índices de fiabilidade, (De Wever et. al., 2008). Dentre estas, pode-se destacar os estudos de: Gunarwardena, Lowe

e Anderson (1997); Schire (2006); Arvaja, Salovoara, Hakkinen e Jarvela (2007); Kian-Sam e Lee (2008); Onrubia e Engel (2009) e Persico, Pozzi e Sarti (2010), Garrison et.al. (2001).

Com o intuito de explicitar sobre esses estudos, remete-se à Gunarwardena, Lowe e Anderson (1997), que partiram da concepção de que a interação é a base da construção do conhecimento. Para tanto, utilizaram o modelo de Henri (1992) e Newman (1995), que basicamente atentava-se apenas às ligações entre os participantes, ou melhor, o foco era mais objetivo, pois se tratava de mensurar a quantidade interativa entre eles. A fim de encontrar um método mais abrangente que pudesse englobar o contexto interno das descrições das mensagens do debate, ou melhor, para buscar a representação do percurso cognitivo mais complexo, criaram um modelo de análise interativa, baseados nos concepções de sócio construtivismo de Vygostsky (1984), em que a interação entre as pessoas é a base “que possibilita o despertar dos processos internos de desenvolvimento”, ou melhor, o trajeto da aprendizagem, (Koll, 2010, p.58). Em síntese, apesar do modelo de Gunarwardena, Lowe e Anderson (1997) ter sido utilizado em diversos estudos, em nenhum deles obteve-se resultados em níveis mais complexos de construção de saber. A destacar, que neste ambiente não houve a participação de nenhum professor.

No que concerne aos estudos de Schire (2006), os métodos utilizados foram as taxonomias de Bloom e Solo e o modelo prático de inquirição de Garrison et.al. (2001). As taxonomias referem-se à evolução do processo cognitivo e estrutural interno do indivíduo verificado nas mensagens descritas, ou melhor, das habilidades que se necessita desenvolver para atingir os níveis complexos de aprendizagem. A última, Garrison et. al. (2001), refere-se à interligação dialógica entre os participantes. Nesta circunstância observou-se inferências mentais complexas como teorizado por Anderson et. al. (2001) na revisão das taxonomias de Bloom, a considerar, que as mesmas estavam diretamente ligadas à mediação do professor, o que, por consequência, determinou um ambiente de construção de saber.

Nos estudos de Arvaja, Salovoara, Hakkinen e Jarvela (2007), utilizou-se modelo de Kumpulainen e Mutanen (1999), que é composto pela análise da construção do conhecimento individual e em grupo, ou melhor, apenas nas descrições das mensagens de um questionário, que tiveram por resultado, ausência de viés crítico aprofundado. A

considerar, que o mesmo não menciona métodos de fiabilidade, esses tão necessários neste âmbito de pesquisa.

Onrubia e Engel (2009), baseiam sua pesquisa no entrecruzamento das concepções de Garrison (2001), Gunawardena (1997) e Harasim e Xin (2002). Para tanto, a desenvolver-se inicialmente por “uma sequência organizada partindo de funções mentais simples para funções mentais mais complexas”, (Lucas, 2012, p. 65) através de uma produção textual em grupo. A conhecer, que o saber foi construído ao longo de todo o processo avaliativo, todavia, não atingiu índices mais complexos de aprendizagem.

O estudo de Persico, Pozzi e Sarti (2010), baseou-se na união nas concepções de Henri (1992), por meio da quantificação interativa, Garrison et. al. (2001), com a qualitativa, a partir da verificação das presenças cognitiva, de ensino e social. Os resultados não confirmaram a presença de um ambiente de construção de conhecimento. Em suma, Lucas (2012 p. 67) sugere quanto a condição de se explorar esses instrumentos de análise por meio de “novas unidades de análise, pela escolha seletiva de determinados indicadores que se pretendem estudar”.

Como o intuito deste trabalho é verificar a ocorrência de um fenômeno de aprendizagem, a considerar, que o mesmo está alocado na modalidade assíncrona, em sua singularidade, o fórum eletrônico, e para tanto, pretende analisar a qualidade interativa descritas nas mensagens deste ambiente, optou-se pelos aspectos de construção de conhecimento de Garrison et. al. (2001), a partir da escolha de outra condição de análise da unidade, como sugerido por Lucas (2012), pois “são instrumentos concebidos e validados por outros investigadores e porque significa poupança de tempo e esforço”, (Coutinho, 2013, p.23). O próprio define-se por três aspectos a serem verificados, tais como, “clima agradável; conteúdos bem selecionados; apoio e feedback constantes”, principalmente por parte do e-moderador, ou melhor, do professor, (Coutinho, 2012, p.89). De acordo com o aludido, por meio do *Community of Inquiry Model*, pode-se visualizar a representação das relações comunicativas *online*, ou seja, os momentos interativos compartilhados entre os seus integrantes.

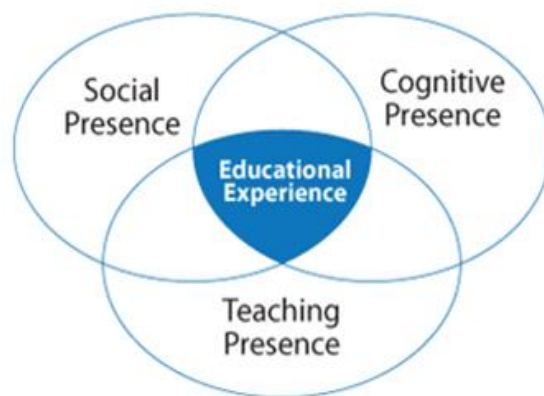


Figura 4 – *Community of Inquiry Model*, Garrison et. al. (2001)

A partir destes três elementos, como representado na figura 4, citado no artigo de Coutinho (2013, p. 27), detecta-se as “presenças”, que nestes ambientes são percebidas, pelo envolvimento de todos os integrantes no sentido de todos se pertencerem ao meio, observado a partir da participação ativa dos mesmos. Acerca disso, é necessário identificar este envolvimento alicerçado na análise, do que seus autores entendem por presença social, cognitiva e de ensino. A partir da verificação “destas presenças” atesta-se a ocorrência de um ambiente de aprendizagem, e, por conseguinte, a edificação de saberes.

A presença de ensino verificada em ambientes mediados por tecnologia digital, segue parâmetros que a define a partir das ações pedagógicas do docente devido a sua singularidade nestes meios. É sabido que as exigências em torno dessas práticas aumentaram por demasiado, principalmente no que concerne aos *lócus* do ensino a distância. A era das novas tecnologias digitais demanda competências em literacia digital quando trata da gestão dos diversos segmentos ao qual está incluído. Dentre elas, pode-se citar o domínio das diversas funcionalidades da plataforma de ensino, a seleção de conteúdos diversificados e adaptados ao perfil do curso e do aluno, a mediação nas ações de aprendizagem dos alunos e a manutenção do espírito colaborador, essencial a esses ambientes. De mais a mais, deve ser flexível e proativo, no sentido de vislumbrar situações problemas e as solucionar a contento, pois lidar com a subjetividade do ser humano, não é algo fácil. E por fim, perpetuar como aprendente, pois diante da tecnologia exponencial, sabe-se lá o que ainda está por vir. Neste contexto, no tocante à presença de ensino, a própria pode ser verificada através da análise de três categorias:

1. Desenho e organização: diretamente ligada à seleção dos instrumentos pedagógicos em um contexto específico, tais como, temas, atividades e avaliações.
2. Facilitação do discurso: uso adequado de estratégias que envolvam todos os alunos a partilhar saberes.
3. Instrução direta: quando a disposição do professor se torna mais invasiva no sentido de orientar caminhos, nortear desvios interpretativos para evitar comprometimento da aprendizagem, em outras palavras, um feedback constante, (Lisboa e Coutinho, 2012).

Neste aspecto, entende-se que o papel do professor é fulcral e determinante para o cumprimento de diversos fatores transacionais, tais como, criar vínculos no sentido de gerar interesses, criar estratégias para inovar pedagogicamente, orientar para auxiliar aprendizagens, fundamentalmente quando o aprendente já é experiente, pois o mesmo, desde que bem orientado, geralmente consegue atingir as expectativas de estudo, e, por conseguinte, o conhecimento. Para tanto, na concepção Vygotskyana, o docente também “precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões desenvolvendo diálogo criando situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe”, (Coelho, 2012, p. 149), principalmente quando o aluno é inexperiente e imaturo, no que diz respeito às tecnologias digitais e à sua aprendizagem.

Os parâmetros que definem a presença social em um ambiente virtual estão diretamente ligados às participações do aluno neste *lócus* e podem ser demarcados pelo posicionamento ativo do mesmo, a partir dos diversos estímulos consagrados por meio de conteúdo específico disponibilizado, principalmente aqueles que vão ao encontro das suas ideologias e vivências, atrelado ao uso das tecnologias digitais, em linhas paralelas ao curso, sempre a oportunizar momentos dialógicos abertos, no sentido de desatramancar espaços para exposição de ideias, limitações digitais ou alguma inibição comportamental. Assim, ao desmistificar o ambiente, promove-se situações conectoras, essas tais, fundamentalmente necessárias para criar vínculos afetivos, e, por conseguinte, a ligação comunicacional entre seus integrantes, essa tão necessária partilha do saber. No tocante a essas circunstâncias, ou melhor, a verificação da presença social, é necessário a contemplação de três tipologias definidas por:

1. Afetivo: demonstrado a partir de situações emotivas geradas por vínculos dialógicos entre os participantes.
2. Interativo: frequência dialógica entre os participantes.
3. Coesiva: definida a partir do comprometimento participativo do grupo em colaborar e partilhar saberes.

A partir desta dimensão, pode-se entender que a posição do aluno no cenário supracitado, promove-se a partir das ações do docente, entretanto, o posicionamento do discente é o eixo basilar de todo o processo educativo a distância, visto que, na concepção Freiriana, é compreendido pela “consciência daquilo que sabe e do que quer saber, do que quer ser e que todos estão em um inacabamento”, rompe-se as barreiras inibidoras da aprendizagem, transformando um ambiente comum, em uma comunidade edificada pelo conhecimento partilhado, (Higa 2017, p.6).

O eixo central verificador de qualidade comunicativa de um ambiente assíncrono geralmente é definido pela presença cognitiva, pois “fornece indícios da qualidade das discussões, também permite uma avaliação processual e contínua da organização do pensamento crítico e das reflexões dos membros ao longo do tempo”, (Lisboa e Coutinho 2012, p.90). No que concerne a verificação da presença cognitiva pode-se observá-la em quatro fases:

1. Fator Gerador: analisa a sequência de participações de todos os envolvidos a partir do tópico de discussão iniciadas por novas abordagens.
2. Exploração: acontece a partir da interligação dessas ideias.
3. Integração: quando há reflexão e comentários interligados.
4. Resolução: a vontade em partilhar suas experiências com o grupo.

Assim, ao detectar processos de reflexivos transformados em saber pela transcrição de mensagens escritas, valida-se aquele ambiente, em um dado momento, que acrescido a outros, nortearão pesquisas futuras.

I.2.5 A aprendizagem nas comunidades de prática

Desde os primórdios o ser humano é entendido como um ser social, organizado a partir de grupos de interesses e afinidades. Com o surgimento do ciberespaço, esses grupos se transportaram e se transformaram em uma grande rede interligada, ou melhor, nas redes sociais. Estes mundos paralelos, o real e o virtual, são definidos

através das singularidades do ser humano. Entretanto, a versão virtual é potencializada por meio dos instrumentos tecnológicos digitais, que flexibilizam a gênese informativa, assim como os grupos que são criados em torno de objetivos e de problemáticas contextualizadas interligadas pela relevância assunto para aquela comunidade em questão, solucionadas a partir da troca natural de ideias e vivências. Assentado na observação destas construções e desconstruções, real e virtual, emerge a teoria de aprendizagem nas comunidades de prática, primordialmente focada nos indivíduos, e no meio naturalmente construído por todos, ou melhor, definidas a partir de afinidades entre indivíduos, ou seja, de grupos formados em torno de uma problemática, e através dela, discutem ideias e ideais a fim de descobrir possíveis caminhos ou soluções para um questionamento comum entre eles. Assim determinado por Wenger (1998), o conceito de comunidade de prática rege-se por três dimensões: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado. Em suma, se refere à valorização do talento individual a partir das competências, para definir tarefas, com o intuito de organizar a partilha saberes através dos interesses em comum, sempre com o intuito de respeitar a visão do outro, ou melhor, considerar a diversidade como uma benéfica, pois a troca constante apoiada na diferença, oportuniza o crescimento de todos, Schommer, (2005).

Entre outras formas, no que concerne ao âmbito das instituições educacionais, Wenger (1998) elege parâmetros norteadores que dizem respeito à identidade representada através da comunidade em um contexto latente, com a inclusão dos indivíduos a partir de participações espontâneas em um ambiente colaborativo, com o intuito de oportunizar experiências que desenvolvam habilidades. Ao identificá-las, as inclui em contextos apropriados para que haja a conexão por meio da vivência, assim, acerca do que é significativo, determina-se grupos e situações chave para impulsionar aprendizagens. Em suma, criam-se duas estruturas, a da instituição educacional (externa) e a da comunidade (interna), a primeira define os parâmetros, aqueles pertinentes aos processos do meio educacional a serem seguidos pela comunidade, mas as deixa livre para determinarem caminhos possíveis de aprendizagem.

Acerca do supracitado, vislumbra-se o *habitat* das rodas de conversa, visto que, evidenciou-se neste contexto, aspectos referenciados por estas proposições, ou melhor, um meio construído por todos, definido a partir da criação de afinidades entre os

participantes. Assim, a partir da primeira ação do professor ao antecipar o tema, com o intuito de aproximar o aluno a partir do contexto da sua vivência, evidencia-se o convidar à uma experiência pessoal de engajamento, (Wenger, 1991), pois conforme Agazzi (2016, p. 113), “ao elaborar um comentário sobre os reflexos de alguma leitura em suas subjetividades eles constroem um lugar de partilha”. De mais a mais, necessita-se incorporar também competências numa identidade de participação, (Wenger, 1991), efetivamente verificada quando delega autonomia em “escolha uma imagem que dialogue com o conto e uma legenda para a imagem escolhida”. (Agazzi, 2016). Ao explorar *insights* novos, (Wenger, 1991), quando oportuniza a escolha de uma música que mais se identifique, conforme Agazzi (2016, p.111), “proporciona-se ao aluno que ele vá além de assistir aulas”, ou melhor, “fazer aulas”, assim, exige-se dos estudantes comprometimento com a prática. Por outras partes, em profundo respeito pela particularidade, (Wenger, 1991), aquando situações de criação a partir da vivência, ao permitir justificar “sua” escolha, percebe-se o envolvimento mútuo em torno de um ideal, (Wenger, 1991), e finalmente, ao solicitar a escolha de uma das participações, interliga-se os integrantes indutivamente, conforme Agazzi (2016, p.112) “constrói-se um repertório coletivo suficiente amplo para aprofundar experiências”, assim determinado pela produção e reprodução de maneiras de se envolver com o mundo com foco no aprendiz, representado neste cenário a partir da literatura e da vivência do aluno. Entre outras palavras, ao serem convocados pela subjetividade literária, escancaram a janela do preconceito cultural, social e histórico, iniciado a partir de leituras inocentes, que provocaram naturalmente questionamentos internos, e, por consequência, reflexões. Em síntese, pôde-se encontrar todo o sentido para a construção de um ambiente de saber no ensino a distância, todavia, o comprometimento com o ensino, ao adaptar a metodologia rodas de conversa em outras temáticas, em um fórum eletrônico, torna-se um desafio a ser conquistado diariamente.

Capítulo II: Metodologia

II.1 Metodologia geral e *design* da investigação

Como o objeto desta pesquisa está inserido nas variáveis sociais, ou melhor, está alocado em um contexto que envolve a busca por “significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” de ensino aprendizagem (Coutinho, 2013, p.38), optou-se pela perspectiva qualitativa. No que se refere ao desenho, o mesmo concebe-se por descrições analíticas, que segundo Bardin (2008, p.34), se trata de “uma técnica que consiste em apurar as descrições de conteúdo muito aproximativas, subjectivas, para pôr em evidência com objectividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido”, quer dizer, aquela em que o pesquisador observa através do conteúdo, as relações interativas entre os participantes, retratando-as interpretativamente, de uma forma mais exata, e neste caso, em sua especificidade, o conteúdo escrito das mensagens postadas em um fórum, em um componente curricular de um curso de pós-graduação, em uma Instituição de Ensino Superior.

Devido ao lóculo deste trabalho se encontrar em um ambiente próprio, único, informativo, que permite a investigação de um acontecimento em sua realidade, com finalidade sempre “holística , ou seja, aquela que visa compreender o caso no seu todo e na sua unicidade”, (Coutinho, 2013, p.523), e por sua personalidade intrínseca, em que oferece “*per si*”, (Coutinho, 2013, p.527), preferiu-se o estudo de caso, pois conforme Yin (1994), é a melhor estratégia para investigar “porque” ocorrem momentos interativos em um ambiente assíncrono, e para descrever “como” tal fenômeno acontece, a partir dos elementos objetivados por esta pesquisa, dentre eles, as estratégias do professor como moderador de interação; o posicionamento do aluno colaborador e as variáveis que transcorrem dessa interação, tal como ocorreram, de uma forma a não interferir no ambiente, atentando-se aos acontecimentos verdadeiros, livres de devaneios subjetivos, (Coutinho, 2013, p.524).

Em consonância com os desígnios pertinentes ao estudo de caso, no tocante à amostra, pode-se afirmar que a mesma é intencional, ou melhor, tem a intenção de entender o caso em questão, e para tanto, está apoiada por um processo de ajuste

automático, ou melhor, aquele em que “permite uma redefinição e um reajuste analítico desde que sejam justificadas a partir do surgimento de novas hipóteses”, (Coutinho, 2013, p.247). De mais a mais, é de natureza primária e temática, “pois dizem respeito às manifestações pessoais dos alunos e dos professores que participaram nas discussões promovidas neste espaço” (Lucas, 2012, p.90). Além disso, a própria se estabelece por conveniência, por ser um grupo que já está constituído, por certo, esta condição gera facilidades e menos custos. De mais a mais, é não probabilística, devido a não especificar a probabilidade de um sujeito pertencer a uma dada população, tendo como principal consequência, a ausência de base teórica comparativa nos resultados, sendo a última, entendida como um complicador, (Coutinho, 2013, p.140).

Para tanto, utilizou-se os seguintes instrumentos de recolha de dados: a observação direta externa, um relatório de participações da Unidade Curricular e o inquérito por entrevista. E mesmo que ainda haja um pré-conceito de alguns pesquisadores em razão de estar sob um prisma mais intangível, apercebe-se que em uma análise pormenorizada, pode-se apreender uma situação pela sua complexidade e concretude, desde que o objeto seja bem demarcado, (Martins, 2008). Por isso, o material recolhido contou com uma observação externa revestida de anotações detalhadas, ou seja, por notas de campo em um diário de bordo. No que concerne ao relatório, o levantamento se deu a partir dos acessos de frequência na UC em questão. O inquérito por entrevista teve abordagem direta e sem interferências, e contou com a participação do professor responsável por todos os procedimentos pedagógicos pertinentes ao âmbito de estudo.

Acerca do supracitado, concebe-se, a priori, o balizamento por três critérios essenciais que segundo De Weber (2006) definem-se pelo “Enquadramento teórico ajustado aos objetivos de estudo; a unidade de análise e a fiabilidade do modelo”, (Coutinho, 2013, p.23). No tocante à revisão teórica apoiou-se basicamente nas elucidações do trabalho de pesquisa de Lucas (2012), que fez uma abordagem bem ampla sobre as diversas vertentes de modelos de análise dessa interlocução, e de Coutinho (2013). A partir da última, fundamentou-se a identidade deste estudo, pois as suas explanações e orientações vão de encontro aos objetivos definidos nesta pesquisa, que pretende analisar as interações entre os participantes em um fórum eletrônico, e, por conseguinte, a construção de conhecimento.

Com o intuito de atender aos desígnios aludidos anteriormente, buscou-se a interligação entre as hipóteses e as peças semânticas. As últimas foram organizadas e posteriormente selecionadas a partir de expectativas que as correlacionassem aos propósitos deste estudo e ao enquadramento teórico pertinente a esse contexto. Ademais, adotou-se o balizamento categórico e subcategórico, como definido nas grelhas da avaliação da presença cognitiva, de ensino e social, (Anexo 1, 2, 3) sugerido por Lisboa e Coutinho (2012), e em consonância com os estudos de Bardin (2008, p. 120) em que “o investigador precisa ter um sistema de categorias, que deve ser categorizado da mesma forma, mesmo quando sujeito a várias análises”. Além do que, também se necessita de técnicas de análise de conteúdo e de fiabilidade para assegurar a qualidade dos resultados de investigação, para tanto, elegeu-se a unidade semântica pelo todo, (Lucas, 2012) e as heurísticas de Garrison et al. (2000). Assim, mesmo a saber, que o estudo de caso, limita-se pelo cenário em questão, devido, o próprio ser muito específico e não possuir uma base sólida interligada a outras pesquisas para ser comparado, para identificar as relações dinâmicas entre os atores do meio em questão, e “clarificar pormenores que poderiam passar despercebidos em um estudo experimental”, (Coutinho, 2013, p.250), é necessário que sua essência esteja rodeada por detalhamentos procedimentais bem justificados e validados internamente, ou melhor, por métodos de recolha de dados meticulosos e triangulados, capazes de oferecer especificidades interpretativas convincentes, e pelos processos de fiabilidade, para de alguma forma integrar-se a outrem, pois há sempre aspectos muitos singulares de pesquisa que podem servir de aporte para outras abordagens.

II.2. Questões de investigação

A inspiração deste trabalho surgiu por meio da observação externa, das mensagens postadas em um fórum, num curso de pós-graduação a distância em uma Instituição de Ensino Superior, âmbito Brasil. A saber, não haver qualquer interferência no *lócus* em questão, pois o mesmo estava encerrado aquando iniciada a pesquisa. O fórum na modalidade avaliativa foi aplicado no primeiro semestre de 2017, a iniciar-se aos 3 (três) de maio por um período de 13 (treze) dias, ou seja, com encerramento aos 16 (dezesesseis). Entretanto, o mesmo foi encerrado apenas ao final do mês corrente. A princípio, o próprio, revelou interligações dialógicas bem frequentes entre os

participantes. Contudo, para transformá-la em algo significativo para outros é necessário apoiar-se em literatura pertinente a este contexto. Então, ao percorrer as diversas vertentes teóricas sobre comunicação assíncrona, tais como as explicitadas por Lucas (2012), a opção por Coutinho e Lisboa (2013), se deu, em razão de as mesmas seguirem as linhas de pensamento de Garrison et. al. (2001), e ao adaptarem as ferramentas de análise de conteúdo desenvolvida por eles, validaram a existência da presença cognitiva e de ensino em fóruns de discussão online. De acordo com os estudiosos acima citados, a modalidade assíncrona possibilita o estudo das variáveis cognitivas e sociais importantes para percebermos se (e como) os alunos aprendem nos processos de comunicação *online*. A partir desse direcionamento conceitual e por intermédio do levantamento hipotético, vislumbra-se a possibilidade de comprovar se o fórum é favorecedor de ápices comunicativos de qualidade, quando aplicado por uma metodologia rodas de conversa. Para tanto urge a primeiro questionamento:

1. Será que o fórum, neste cenário de rodas de conversa oportuniza de momentos interativos de qualidade?

Para mais, a priori, foca-se a práxis do professor, pois é através dele que se iniciam as interferências no ambiente educacional. Para tal surge a segunda hipótese:

2. Ao referir-se à interação, quais estratégias do professor serão capazes de influenciar e provocar reflexão crítica?

De mais a mais, o comprometimento do aluno também se faz essencial, posto que, sem ele, os propósitos se esvaziam. Para isso:

3. Quais são as contribuições do aluno neste meio?

Assim, com o intuito de amplificar saberes e clarificar as intenções deste, surge a última contingência:

4. Ao se averiguar interação, pensamento reflexivo, partilha de saberes, tem-se por consequência a construção de conhecimento?

A partir destas possibilidades pretende-se analisar as variáveis que compõem as unidades descritas de mensagens, definidas por seus respectivos indicadores, ou seja, presença de ensino, aquela em que se observa a ação do professor, a presença social, quando os participantes sentem-se confortáveis com o ambiente, a presença cognitiva, verificada pela qualidade desta comunicação.

II.3 Contexto e amostra

O percurso inicial deste estudo estabeleceu-se a partir das alegações de Orbolato (2017), ao anunciar que uma das principais causas da ausência de interação nos ambientes assíncronos é a falta de capacitação profissional, a reiterar ser apenas uma das causas, outras tais, pertencem ao aluno ou a instituição educacional. Acerca disso, elegeu-se o fórum eletrônico, como foco principal desta pesquisa, visto que, as comunicações ou interações em uma variante assíncrona são de vital importância à EaD, uma vez que possui singularidades favoráveis ao diálogo e à reflexão, condição essa fundamental ao ensino a distância.

A opção pelo curso de pós-graduação de especialização Pós em Metodologia e Ensino de Língua e Literatura em uma Instituição de Ensino Superior, âmbito Brasil, se deu, pelo fato de ser totalmente EaD, em sua singularidade, pela unidade curricular Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, estrategicamente apresentada por uma metodologia inovadora para o ensino *online*, ou seja, as rodas de conversa, que apesar de abordar temas literários, apresentava uma comunicação entre participantes bastante razoável. A pós-graduação supracitada, é composta por quatro módulos com uma prova presencial semestral, uma a distância, dois fóruns de orientações, dois fóruns de discussão, dois de testes de verificação de aprendizagem, finalizado por um Trabalho de Conclusão de Curso em fórum específico, perfazendo-se por um máximo de 24 meses. A unidade curricular anteriormente citada, possui carga horária de 60 horas, sendo esta composta por 24 (vinte e quatro) alunos matriculados. No que diz respeito aos objetivos da UC, a princípio, define-se por diversas concepções, dentre elas, vivenciar as obras literárias africanas de língua portuguesa, a fim de construir um instrumental básico para a análise e interpretação de textos específicos, e de relacioná-los e compará-los com outros textos literários da língua portuguesa, além de refletir sobre a aplicabilidade da Lei 11.065/08. De mais a mais, conhecer o panorama literário dos países africanos de língua portuguesa dentro de contextos amplos, informações tais disponibilizadas em entrevista com a professor.

A metodologia rodas de conversa proporciona um ambiente dialógico em diversos contextos e neste aspecto, o fórum eletrônico, é favorecedor, visto que, permite manter os registros descritos, condição essa, fundamental para rever pontos, trocar opiniões, acrescentar novas ideias, e, por conseguinte, exigir ações ativas em

torno de um assunto, essas tais, tão necessárias ao ambiente de rodas de conversa. Elas também permitem um conglomerado de intenções e de criações, que acontecem naturalmente com a troca de experiências entre os participantes, condição essa oferecida pelo fórum, visto que, o mesmo, suporta postagens das mais variadas, tais quais, as variantes de áudio, vídeo, arquivos de músicas, imagens, textos, fotos, entre outros, (Rodrigues, 2004). Além disso, em uma entrevista feita com a professora, a mesma informou, que ao longo de todo seu percurso de atuação no EaD, este foi o recurso mais apropriado para um aprofundamento e alargamento dos horizontes literários, em comparação com outros recursos tecnológicos digitais, como por exemplo, o uso dos chats e videoconferências, (Agazzi, 2016).

O núcleo da pesquisa centralizou-se em uma atividade disciplinar ocorrida no primeiro semestre de 2017, em um fórum eletrônico num cenário rodas de conversa. A metodologia rodas de conversa nesta atividade tem por objetivos promover a experiência literária de um conto angolano; oportunizar a reflexão sobre as literaturas africanas de língua portuguesa em diálogo com conhecimentos teóricos e de mundo; construir repertório para que seja possível ampliar as possibilidades de ensino da língua e da literatura; refletir sobre as práticas pedagógicas de língua e literatura; projetar e/ou realizar práticas pedagógicas de ensino de língua e de literatura significativas. No que diz respeito aos critérios de avaliação é considerado a apropriação crítica e criativa do conto; proposição adequada da imagem/legenda; proposição adequada da música/parágrafo explicativo.

O fórum eletrônico esteve disponível por um período previsto de 13 (treze) dias, a iniciar-se em 3 (três) a 9 (nove), aberto até 16 (dezesesseis) de maio, no ano de 2017. Entretanto, houve a necessidade de momentos de antecipações através de diversas atividades sobre tema, sobre o autor, experiências literárias afins. Posposto a isso, a programação de um chat, com bate papos informais. A partir destas proposições, sugere-se a leitura antecipada do conto, com a disponibilização do e-book na plataforma. A atividade foi dividida em duas partes, como demonstra a tabela 1. A primeira parte foi determinada por três aspectos: apropriação crítica e criativa do conto; proposição adequada da imagem/legenda; proposição adequada da música/parágrafo explicativo. E a segunda parte, ao condicionar o aluno à seleção de uma atividade, força-se a leitura de todos os *posts*, a fim de construir um instrumental básico para a análise

e interpretação de textos específicos, e de relacioná-los e compará-los com outros textos literários. Em suma, atividade está constituída por um misto de imagens, letras de músicas, legendas e mensagens escritas.

Espelho da atividade	
Parte I	
Roda de conversa sobre o conto “A Menina Vitória”, de Arnaldo Santos.	
Leia o conto “A Menina Vitória”, de Arnaldo Santos, disponível na plataforma. Ao final da leitura, reflita sobre os sentidos do texto e selecione:	
1.	Uma imagem com que o conto dialogue.
2.	Construa uma legenda para esta imagem.
3.	Uma música que dialogue com o conto.
4.	Construa um parágrafo explicativo que justifique a escolha da música.
5.	Construa um comentário sobre o conto lido completamente pessoal (autoral).
Parte II	
Leia as participações d@s colegas enviadas no fórum atentamente. Mesmo que não haja a de tod@s @s estudantes, selecione uma participação que tenha chamado a sua atenção.	
Relacione a participação do/da colega com os conhecimentos construídos até o momento e elabore um comentário (ético e estético) sobre essa participação.	

Tabela 1 – *Espelho da atividade*

No tocante à amostra, por se tratar de um estudo de caso, a caracterização da própria não é definida por amostragem, ou seja, não está baseada em um viés da população para ser generalizada, entre outras palavras, “tem pouca representação para além do grupo.” (Coutinho, 2013, p. 147). Devido a isso, a amostra limita-se por sua particularidade, ou melhor, define-se por um grupo de 25 participantes, sendo 24 alunos e um professor. A saber, que 16 (dezesesseis) são do gênero feminino e 8 (oito) são do gênero masculino. Entretanto, como o campo da pesquisa analisou “uma” atividade num fórum eletrônico em uma metodologia de rodas de conversa, neste contexto houve a participação de 14 (quatroze) alunos e um professor.

II.4. Instrumentos e recolha de dados

Devido o prisma desta pesquisa estar centrado na sondagem das mensagens postadas em um fórum eletrônico, e por se tratar de um estudo de caso, as técnicas utilizadas para a recolha de dados devem conter um nicho variado de enlaçamento informacional. Para tanto, necessita-se “a utilização de diferentes instrumentos à obtenção de dados de diferentes tipos, os quais proporcionam a possibilidade de cruzamento da informação”, Coutinho (2013, p.249). Acerca disso, recorreu-se ao diário de bordo, utilizado basicamente para organização das anotações observadas durante a recolha, por uma entrevista com o professor e por um relatório de registro de participação dos alunos contidos na plataforma.

Assim, em situação cabida a esta investigação, a partir da observação externa, ou seja, aquela em que o pesquisador examina e descreve por meio de notas de campo as impressões que capta a partir dos dados, inicia-se a laboração pertinente a esta pesquisa. A conhecer, que em uma observação mais concreta deve-se “observar a validade daquilo que de fato se deseja observar, e a partir de sucessivas observações, obter resultados semelhantes”, Martins (2016, p.86). Como o objeto procurado estava no cenário das participações de todos os integrantes, buscou-se inicialmente por uma movimentação dialógica mais intensa. Neste percurso, diversas movimentações comunicativas foram detectadas, ora por momentos mais frequentes, ora por menos. Tais como estas descritas no diário de bordo:

“A interação oportunizada pelas rodas de conversa, pode ser revertida em aprendizagem, pois é compartilhada por todos”.

“Rodas de conversa são motivadores de aprendizagem quando estimulam o aluno a pensar e construir significativamente um percurso de autonomia de saber a partir de provocações”.

A partir disso, iniciou-se um roteiro com levantamentos gerais sobre o número de alunos, pela seleção de todos os *posts*, pela enumeração, classificação e nomeação dos mesmos. Posposto a isso, houve a contagem das participações, organizadas por categorias. Depois, o levantamento cronológico das participações, e a frequência interativa em percentuais. Essa captação inicial é considerada por Angrosino (2012) e Kumar (2011) como “técnicas de estatística descritiva”, citado em Coutinho (2013,

p.199), e “podem tomar a forma de escalas numéricas” retratando as informações colhidas de uma maneira mais objetiva.

No sentido de interligar os instrumentos de recolha de dados, e não tão só a isso, mas com o intuito de coletar mais evidências comprobatórias, essas tão necessárias ao estudo de caso, providenciou-se uma entrevista (Anexo 4) com o professor da unidade curricular em questão, responsável pela atividade ao qual este trabalho de pesquisa está a verificar. Em sua pesquisa Lucas (2012, p.93), cita “Cohen et al. (2005) quando recorrem a Cannel e Khan (1968)”, a definir entrevista por um propósito de obter informação relevante sobre a pesquisa, ou melhor, focada em conteúdos específicos por objetivos de descrição, previsão ou explicação sistemática. Assim, em uma entrevista pré-estruturada, ou melhor, “pré-determinada, (Coutinho, 2013, p. 204), a destacar, que a referida entrevista foi realizada pela internet, pelo aplicativo *whatsapp*, e planejada com o intuito de “esclarecer, sem manifestar opiniões; ouvir mais do que falar; evitar divagações, registrar mais informações, mais dados e evidências”, (Martins, 2016, p.89). As perguntas foram definidas a partir de pontos específicos a serem elucidados, no que diz respeito à unidade Curricular, a atividade em questão, a metodologia rodas de conversa, o perfil de turmas, tipo de avaliação e informações sobre as funcionalidades do fórum eletrônico. Além de, colher mais evidências neste âmbito, e oportunizar o entrecruzamento de informações, a fim de confirmar um mesmo aspecto de diversas formas.

Para complementar esta etapa, houve a recolha dos registros inseridos na plataforma. Geralmente são utilizados para identificar todo o percurso de aprendizagem do aluno, neste caso, em sua especificidade, buscou-se os registros de participação na Unidade Curricular. A fim de enfatizar tal fundamentalidade, recorre-se a “Franco (2010)” para a importância de se gerar informações sobre o perfil do aluno, (Tenório, et. al., 2016, p.22). Conforme a tabela 2 (dois), disponibilizada a partir registros da plataforma, pôde-se observar que 40% dos alunos não acessaram a plataforma por mais de 30 dias, talvez por sobrecarga de afazeres, ou pelo fato de não terem experiência em ensino a distância, perdem os prazos das atividades, principalmente por conta da flexibilidade espaço/temporal de um curso EaD. Em outra parte, 60% participavam ativamente de todas as atividades propostas. Em suma, de uma maneira geral, esses dados elucidam, o que particularmente poderia influenciar negativamente os resultados

de interação, visto que, ao apontar a ausência dos alunos de uma forma geral, se obtém índices razoáveis de participação, pois há que se considerar que se trata de um fórum eletrônico em um referencial Brasil.

Frequência participativa na UC	
Porcentagem	Participação
40%	inativos por mais de 30 dias
60%	Ativos

Tabela 2 – *Frequência participativa na UC*

II.5 Método e técnica da recolha de dados

Como a base de análise deste trabalho de pesquisa é categórica, em um viés de mensagens escritas num fórum eletrônico, em uma modalidade comunicativa assíncrona, instituiu-se uma coleta de dados por diversos objetos, como supracitado, e após todos esses assentamentos, com o intuito de “buscar padrões de pensamento e comportamento, ou seja, regularidades nos dados que justifiquem uma categorização”, (Coutinho, 2013, p.333), iniciou-se a releitura das mensagens e em uma análise cuidada, percebeu-se a necessidade de descartar todas as imagens; todas as músicas, por não serem criações autênticas dos alunos. As legendas também foram desconsideradas, por conta de ser um tópico frasal menor e estar diretamente ligado à imagem, esse fato demanda a utilização dos dois, imagem/legenda, pois um, é consequência do outro e isso em muito, dificultaria a padronização no que concerne às exigências dos instrumentos de análise escolhidos. Para tanto, houve a delimitação das unidades de mensagens, a partir do item quatro (construa um parágrafo explicativo que justifique a escolha da música); e cinco (Construa um comentário sobre o conto lido, completamente pessoal [autoral]; e todos os comentários dos alunos, pertinentes à atividade parte II, conforme a tabela 3.

Parte II
Leia as participações d@s colegas enviadas no fórum atentamente. Mesmo que não haja a de tod@s @s estudantes, selecione uma participação que tenha chamado a sua atenção.
Relacione a participação do/da colega com os conhecimentos construídos até o momento e elabore um comentário (ético e estético) sobre essa participação.

Tabela 3 – *Atividade parte II*

Assim, ao reduzir o volume informacional, para 50 (cinquenta) unidades de mensagens, oportunizou-se um encontro sistemático do material selecionado, com as definições das categorias determinadas pelas grelhas de avaliação, para facilitar a ação

analítica a fim de extrair resultados consistentes, credíveis e assim atender as expectativas ao qual este trabalho de pesquisa se propõe investigar. A fim de seguir parâmetros pertinentes às unidades de análise para a categorização das mesmas, principalmente no que concerne aos desígnios deste trabalho, ou melhor, a constatação da construção de um ambiente de saber, é necessário o isolamento das unidades de análise, para determinar de que forma serão analisadas. Há diversos elementos de escolha, como sugerido pelas teorias referentes a essa dimensão, citado no artigo de Coutinho (2013, p. 24), dentre elas, “a unidade sintática, a unidade semântica ou temática, a unidade de sentido ou a própria mensagem”. Essas variantes se transformam em um limitador, no sentido de se manter níveis comparativos confiáveis, no que se refere a concepção de” Rourke, Anderson, 2004 e Garrison & Archer 2001”, (Coutinho, 2013, p.24). Na especificidade assíncrona, devido a unidade de análise de conteúdo estar em um meio temático, a escolha deve ser bem delimitada no sentido de não estar carregada de influências externas que possam comprometer toda a pesquisa, ou seja, aquelas pertinentes às deduções do investigador. Por isso, como sugerido por Coutinho (2013), para padronizar o processo de análise de comunicação nesta modalidade supracitada, deve-se optar pela “unidade semântica da mensagem pelo todo”, (Coutinho, 2013, p.24). Acerca disso, em sua pesquisa de doutorado, Lisboa (2013, p.300), cita outros pesquisadores que defendem a mesma concepção de análise de conteúdo, em comunicação assíncrona, tais como, “Ahern, Peck & Laycock (1992); Kian-Sam e Lee (2008); Persico, Pozzi e Sarti (2010)”, devido essa técnica possuir resultados assegurados no sentido de garantir a fiabilidade do objeto investigado, (Lisboa, 2013, p.301), fato tal sugerido no estudo de doutorado de Lucas (2012).

Com o intuito de alinhar as análises das unidades de mensagem, a saber, que as mesmas também precisam ser categorizadas de uma forma “transparente, pública, verificável, (Lima, 2013, p.9), elegeu-se um sistema de categorias pré-existentes, definidas nas grelhas avaliativas de Garrison et. al. (2001) adaptadas por Lisboa e Coutinho (2012, p.88). De acordo com Coutinho (2013), são as mais adequadas para analisar a interação comunicativa nestes ambientes, pois as próprias, reúnem uma organização sistemática que permite um número de informações esquematizadas, tão necessária em aspectos de análise de conteúdo. “Segundo Garrison, Anderson e Archer, 2001 e Rourke et al.,” em Lisboa e Coutinho (2012, p.88), três aspectos devem ser

verificados, tais como, um clima agradável; o apoio e feedback constante, principalmente por parte do e-moderador; um material pedagógico favorecedor de reflexão crítica. Essas grelhas de avaliação possuem indicadores e definições específicas para cada tipologia interativa, sendo estes utilizados para balizar e padronizar situações comunicativas apercebidas neste meio com o intuito de detectar os processos de construção colaborativa de aprendizagem, a fim corroborar a importância da interação em ambientes educativos virtuais em que a mesma não acontece simultaneamente. Essas comparências são identificadas a partir da intenção natural de participação ativa do aluno em dialogar em razão de sentir-se à vontade com o meio, estimulado por situações mediadoras e conteúdos estimulantes. Nesta demanda há que se executar uma seleção meticulosa e uma série de análises nas peças semânticas para que a mesma se confirme, ou melhor, materializar “essas presenças” a fim de detectar a transformação de um ambiente comum em uma atmosfera de ensino/aprendizagem, (Lisboa e Coutinho, 2012).

A fim de buscar mais técnicas de validação, ou melhor, mais fiabilidade no processo de análise, foi necessário a utilização de duas heurísticas *code up/code down*, “descritas por Garrison et al. (2000), Rourke e Anderson, (2004)”, citado por Lisboa (2013, p. 300) como determinantes para aumentar os índices de fiabilidade na análise. Essas estratégias têm como objetivo principal facilitar e clarificar os procedimentos de análise dos conteúdos das mensagens. Acerca disso, deve-se considerar, que ao lidar com um sistema de categorias é comum que em alguns casos principalmente em virtude de algumas mensagens serem muito longas, possa ocorrer a “evidência clara de múltiplas fases” (Lisboa, 2013, p. 300). Entre outras palavras, caso haja a comparência categórica diversa em uma mesma grelha de avaliação Garrison et. al. (2001), deve-se codificá-la por um grau mais elevado, *code up*. Por outras formas, a tomar-se por exemplo, tabela 4, organizada por 3 (três) tópicos categóricos, tais como:

Presença de Ensino																	
1.Desenho e Organização					2.Facilitar discurso						3.Instrução direta						
1.1	a	b	c	D	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
X						X							X		X		
Mensagem P.26																	
Code up		X	Heurísticas												Code down		

Tabela 4: Modelo de análise – Presença de ensino, Code up

Cada categoria possui indicadores e definições específicas. Ao analisar uma mensagem pelo todo e detectar-se as diversas categorias indicadas, tais como o supracitado, mais sucintamente em 1(um)/2(dois) ou 1(um)/ 2(dois)/3(três), ou seja, dois ou mais aspectos em qualquer ordem, na mesma mensagem, deve-se codificá-la por um índice mais alto, *code up*. Por outro lado, caso seja verificado uma insuficiência indicativa, devido à baixa condição semântica, deve-se codificá-la por um grau mais baixo, *code down*, ou melhor, quando ocorrer apenas uma das indicações categóricas. Entretanto, considera-se como uma exceção, quando se tratar da grelha de avaliação cognitiva, na condição de ocorrência da incidência categórica dos níveis 3 ou 4, pois a partir destas, presume-se interações mais complexas. Como descrito na tabela 5.

Presença de Ensino																	
1.Desenho e Organização					2.Facilitar discurso						3.Instrução direta						
1.1	A	b	c	d	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
X																	
Mensagem P.26																	
Code up			Heurísticas												Code down		X

Tabela 5: Modelo de análise - Presença de ensino – Code down

Ao término de tais análises, deve-se organizar todos os resultados em uma tabela discriminativa para cada tipologia, ou melhor, uma para presença de ensino, outra para presença cognitiva e por fim, outra para presença social, conforme tabela 6.

Nº da unidade de Registro	Unidade de registro	Code Up	Code down	Ausência
	Presença de Ensino/Cognitiva/social			

Tabela 6 – Modelo de análise – Code down/code up

E assim, ao finalizar esta etapa, inicia-se a análise dos resultados obtidos, descritos detalhadamente no capítulo III.

Capítulo III: Apresentação e análise de dados recolhidos

III.1 Análise do cenário de rodas de conversa

A fim de apoiar a análise descritiva desta pesquisa em um *lócus* mais objetivo, condição essa tão necessária a esse tipo de estudo, elegeu-se apresentar os dados recolhidos do diário de bordo, do inquérito por entrevista e pelos registros dos alunos, por meio de tabelas descritivas, pois elas possibilitam analisar os dados de uma forma mais sistemática, visto que, são “indicadores quantitativos que fazem todo o sentido no estudo porque proporcionam uma melhor compreensão do “caso” específico, (Coutinho, 2013, p.520). Para tanto, segue-se a representação das mesmas. A tabela 7 é composta por 25 (vinte e cinco) integrantes, sendo que as presenças se perfazem por quatorze alunos e um professor, ou melhor, quinze participantes, e as ausências, por dez alunos.

Amostra			
Total	Alunos	Professor	Professor Alunos
Presenças	14	1	15
Ausências	10	0	10
Geral	24	1	25

Tabela 7 - Amostra

A tabela 8 foi organizada a partir da classificação das mensagens por gêneros e por quantidade. Então, para *posts* imagens, treze composições; letras de músicas, por quatorze; doze legendas, trinta e seis mensagens escritas, a totalizar-se por 89 *posts*.

Tipologia de Posts			
Posts	Nº/ posts aluno	Nº /posts professor	Nº/posts Professor Alunos
Imagens	13	0	13
Letras/Músicas	14	0	14
Legendas	12	0	12
Mensagens escritas	36	14	50
Total	75	14	89

Tabela 8 – Tipologia de Posts.

A tabela 9 é constituída pelo código corresponde a letra inicial do objeto e quantificado pelas unidades de mensagens. Assim, “A” para aluno, quantificado pelas mensagens com tónus reflexivo; para “P”, professor, quantificado pelos comentários do professor; para *posts*: imagem, “MI”; letras de música, “MM”; Legendas, “ML”. Para comentários do aluno “AC”.

Nomenclatura dos participantes		
Nome	Sigla	Nº unidades
Aluno	A	22
Professor	P	11
Mensagem	MI/MM/ML	49
Aluno Comentários	AC	17
Total	-	89

Tabela 9 – Nomenclatura dos participantes

A tabela 10 foi elaborada para representar a quantificação comunicativa entre os seus integrantes e com os conteúdos, ou melhor, entre aluno/aluno, observa-se pelo menos 5 ligações comunicativas com o professor/aluno/professor na segunda e terceira semana; em professor/conteúdo duas interações quando os auxiliou com a postagem das atividades, pois as mesmas estavam em ficheiro, devido à falta proficiência tecnológica digital de três alunos. O restante, ou melhor, aluno/conteúdo foi interligado por meio de conteúdo postado.

Comunicação entre participantes	
Comunicação	Nº comunicações
Aluno/aluno	13
Aluno/professor	4
Aluno/conteúdo	62
Professor/aluno	6
Professor/conteúdo	4
Total	89

Tabela 10 - Comunicação entre participantes

Neste interim e de posse dessas informações básicas de controle, iniciou-se o levantamento cronológico das participações, a verificar-se pelos períodos inicial 03 (três) de maio, final 16 (dezesseis) de maio e pela continuidade em caráter especial até o dia 06 (seis) de junho, prazo em que se encerraram todas as comunicações, ou seja, todas as participações, representada tabela 11.

Cronologia das participações	
Semanas	Nº participações
1ª Semana: 03/05 a 10/05	0
2ª Semana: 11/05 a 17/05	75
3ª Semana: 18/05 a 25/05	3
4ª Semana: 26/05 a 02/06	9
5ª Semana: 03/06 a 06/06	2

Tabela 11 – Cronologia das participações

Assim, pôde-se observar que no decorrer da primeira semana não houve ocorrência comunicativa, pelo menos no que diz respeito às visibilidades externas, por

meio de descrições. Em situação de apoio pelo supracitado, iniciou-se a leitura de todas as mensagens para que pudesse ser observado o cenário em que as atividades estavam incluídas e que condições os mesmos estavam a cumprir os objetivos. A saber, que o início das postagens ocorreu no dia 11 (onze) de maio, ou melhor, na segunda semana. A partir disso, efetuou-se um comparativo entre as orientações da atividade e *os posts* dos alunos, ou seja, se todos estavam a cumprir a sequência de todas as etapas propostas pela professora e se as mensagens e postagens estavam consonantes com o pretendido para a parte 1 (um). Ao avançar, percebeu-se que as atividades estavam a contento, todos os tópicos foram cumpridos adequadamente, ou seja, tópico para imagem, por imagem; tópico para legenda, por legenda; tópico para música, por música; parágrafo explicativo, por parágrafo explicativo; comentário sobre o conto lido, por comentário sobre o conto lido. Exceto, por um aluno que não conseguiu anexar a imagem, por conta da internet ser de baixa qualidade, outros dois por terem anexado direto por ficheiro, condição essa facilitada pela professora, pois a mesma abriu os ficheiros e postou as tarefas, a constar que as atividades estavam a cumprir todos os objetivos a contento. A destacar, que a maioria dos comentários pertinentes à parte 2 (dois) da atividade foi feita pela maioria, menos um, na mesma semana.

A partir da terceira semana, o volume das participações diminuiu e estava em torno de comentários entre a professor/aluno, aluno/professor/aluno. Na quarta semana comentários entre professor/aluno, e duas atividades. Na quinta semana, uma atividade e um comentário professor/aluno, até findar.

A fim de demonstrar a mesma informação em um aspecto mais genérico, optou-se por tabelas em percentuais. Em suma, a tabela 12 demonstra índices, no que concerne às diversas interligações interativas, naquele espaço/temporal, ou melhor, na segunda semana da atividade.

Frequência comunicativa		
Semana	Presença	Ausência
1ª	0%	100%
2ª	84%	16%
3ª	2,67%	97,33%
4ª	7,65%	92,35%
5ª	1,78%	98,22%

Tabela 12 - Frequência comunicativa

Com o intuito de representar a interação explícita dos participantes no ambiente de pesquisa, em outra leitura informativa, concebe-se nas figuras 5 e 6 interligações em:

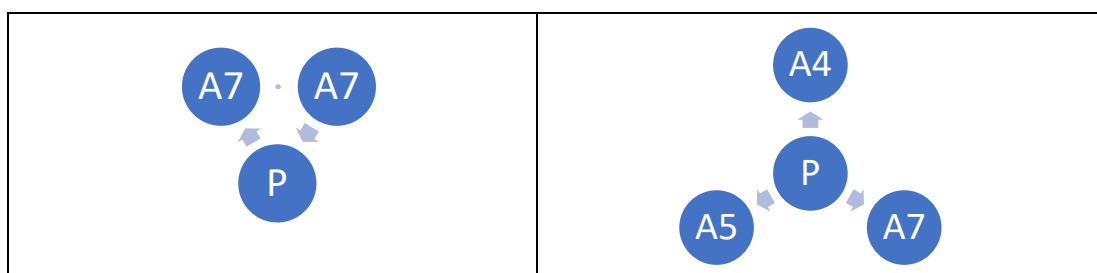


Figura 5 – Interação aluno/professor

Figura 6 – Interação professor/aluno

Apesar de inicialmente se buscar a verificação de um ambiente reflexivo por meio das teorias de Garrison et. al. (2001), ao estudar toda a dimensão do ambiente de ensino em que esta pesquisa estava incluída, percebeu-se muito mais do que inicialmente se propunha. Ao efetuar a leitura atenta de todas as mensagens, com o intuito de justificar tal situação de estudo, intuitivamente percebeu-se uma dimensão participativa, para além de uma análise do conteúdo das mensagens a partir dos parâmetros definidos por Garrison et. al. (2001).

Entre outras palavras, ao se atentar no eixo temático, percebeu-se o foco na literatura. Tal aspecto é relevante, e se apresenta como diferencial, quando se aponta a realidade Brasil, em que a grande maioria dos alunos sequer oportunizou uma leitura reflexiva literária brasileira, quiçá, a africana. Este tipo de abordagem quando ocorre, como menciona Agazzi (2016), é meramente superficial, limitada à biografia do autor e alguns aspectos estruturais. Ao presenciar a participação dos alunos, ocorreu o primeiro questionamento, diante de tantas barreiras, principalmente no que se refere à realidade do estudante brasileiro, aquando passivo, estático, desinteressado, distanciado atemporalmente pelo ensino a distância, como um tema tão subjetivo que necessita de diversos olhares para se tornar vivo, essencialmente identificável, transformou-se em um ambiente participativo? Aqui levantou-se a primeira hipótese: Será que o fórum eletrônico, neste cenário de rodas de conversas oportuniza momentos interativos de qualidade? Questão esta a ser discutida a partir dos resultados obtidos na análise do conteúdo das mensagens, visto que, as referências sobre qualidade interativa em uma

modalidade comunicativa assíncrona, serão abordadas em III.2 Análise do conteúdo das mensagens.

Para mais, seguidamente ocorreu outro questionamento. Como foi criada a aproximação entre seus participantes e a motivação que resultou na espontaneidade participativa? Tais indagações se compararam a um grande quebra-cabeças de interpelações. A partir destes pensamentos surgiu a segunda hipótese: Ao referir-se à interação, ou melhor, participação, quais estratégias do professor são capazes de provocar reflexão crítica? Para tanto, em situação cabida ao meio de saber, há que se incluir todos os participantes. Os desafios sucederam-se na maneira de interligar as teorias e transportá-las ao ambiente de estudo, e depois representá-las pelo que foi visto. Ao juntar o quebra-cabeças das teorias pesquisadas, apercebe-se quão essenciais são ideias de Colisson (2000), com os métodos pertinentes a ação do professor, e as interligações entre o aluno e o professor, contruído e referenciado por Salmon (2000), e o ambiente das comunidades de prática, por Wenger (1991), assim, vislumbrou-se uma sequência estratégica do professor, elucidando-se a segunda hipótese.

Entre outras palavras, ao citar Colisson et. al. (2000) quando define as bases organizacionais pedagógicas do professor, a iniciar-se pelo convite à participação, que nesta atividade ocorre quando os direciona por “dialogue, construa, explique, comente”, assim, identifica-se a condição de guia não participante, visto que, indiretamente, cria uma proximidade e os entendimentos podem ser mais naturais, pois são claros e objetivos. Além disso, ao condicionar a atividade pela “escolha de uma participação”, objetiva afinar interações entre os participantes, (instrutor). De mais a mais, em líder do processo em grupo, quando amarra essas participações no sentido de oportunizar novas aprendizagens. Com o intuito de amplificar ainda mais a ação do professor, por meio do modelo e-moderador de Salmon (2000), pode-se visualizar a representação do nível 1 a partir do convite à leitura do livro. O nível 2 (dois) retratado pela criação da linha temática, ou melhor, pelo direcionamento à escolha das imagens e das músicas, ou seja, a sugestão da seleção de qualquer imagem e música que dialogue com o livro. Ao determinar a justificativa desta escolha, detecta-se o nível 3 (três). Ao condicionar a seleção a “uma” participação, identifica-se o nível 4 (quatro). E por fim, o nível 5 (cinco), caracterizado a partir da verificação da ausência de proficiência

tecnológica apresentada por três alunos. A figura 7 demonstra o papel do e-moderador (professor) simbolizado através da presença virtual, em situação cabida ao aluno A14 quando apresenta dificuldades para postar uma imagem e o professor a soluciona rapidamente ao perceber tal problemática. E por outra parte, ao aproveitar o momento para incentivá-lo a escolher uma participação, e finalizar a tarefa. De mais a mais, essa presença também é confirmada por meio da socialização com todos os integrantes, e neste caso, com o aluno A9, (Dias, 2008).

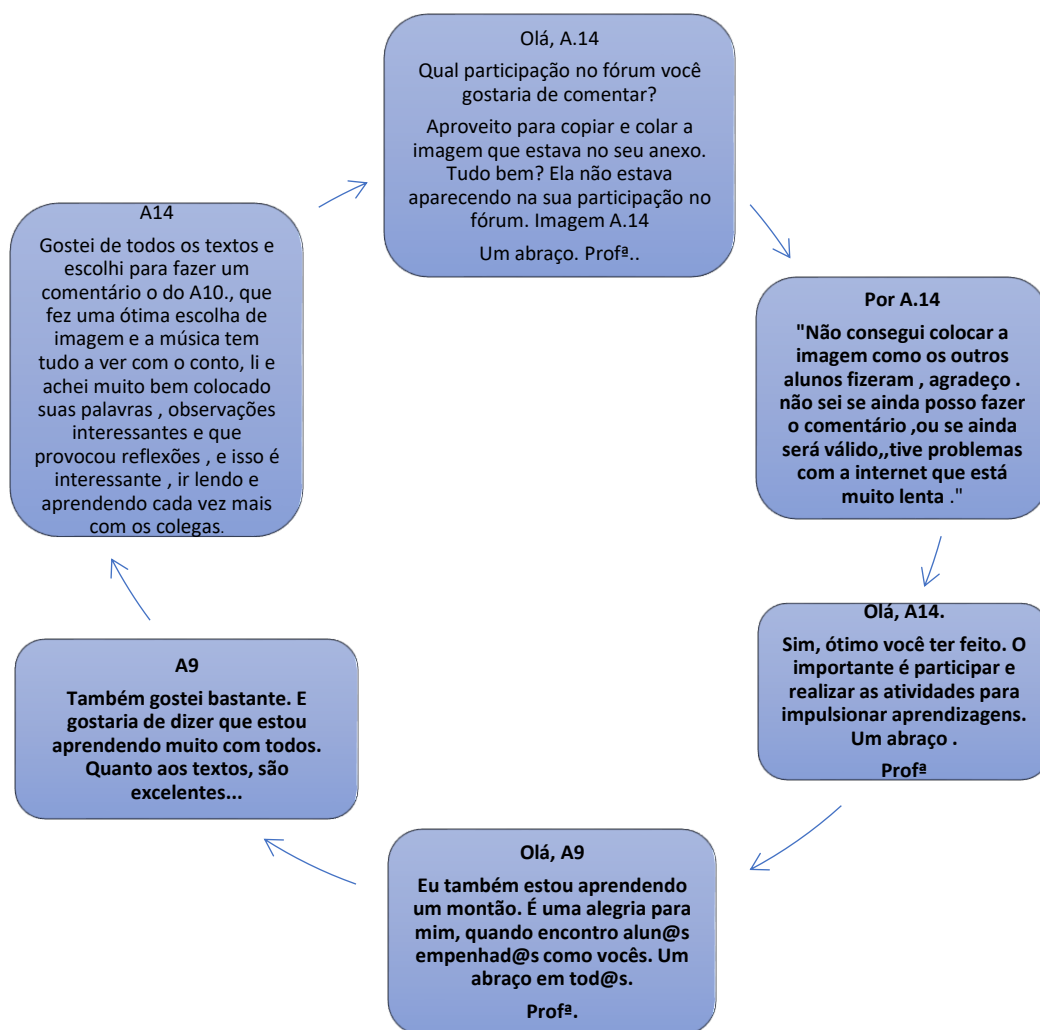


Figura 7 – Roda de conversa

O eixo motriz neste ambiente está diretamente ligado ao posicionamento do professor, ou melhor, nas ações pedagógicas de aproximação pelo cenário do estudante, pois, “recebem estímulos de diversas subjetividades”, Agazzi (2016, p. 117), que promovem o despertar do aluno a partir do significado, e impulsionam as aprendizagens ao provocar leituras contextualizadas, visto que, a partir das suas estratégias se determinaram diversos fatores fundamentais que influenciaram direta e indiretamente o comportamento do aluno. Então, ao observar a participação ativa dos alunos compenetrados e envolvidos ao desenvolver todos os pontos sugeridos na atividade, surgiu a terceira hipótese: Quais são as contribuições do aluno neste meio? Tais contribuições foram visualizadas quando se percebeu participações em torno de um ideal em comum, no caso, a aproximação cenárial do conto *Menina Vitória* e os seus diálogos com a música e com a imagem postada de um aluno em questão A11. Como observado na figura 8.

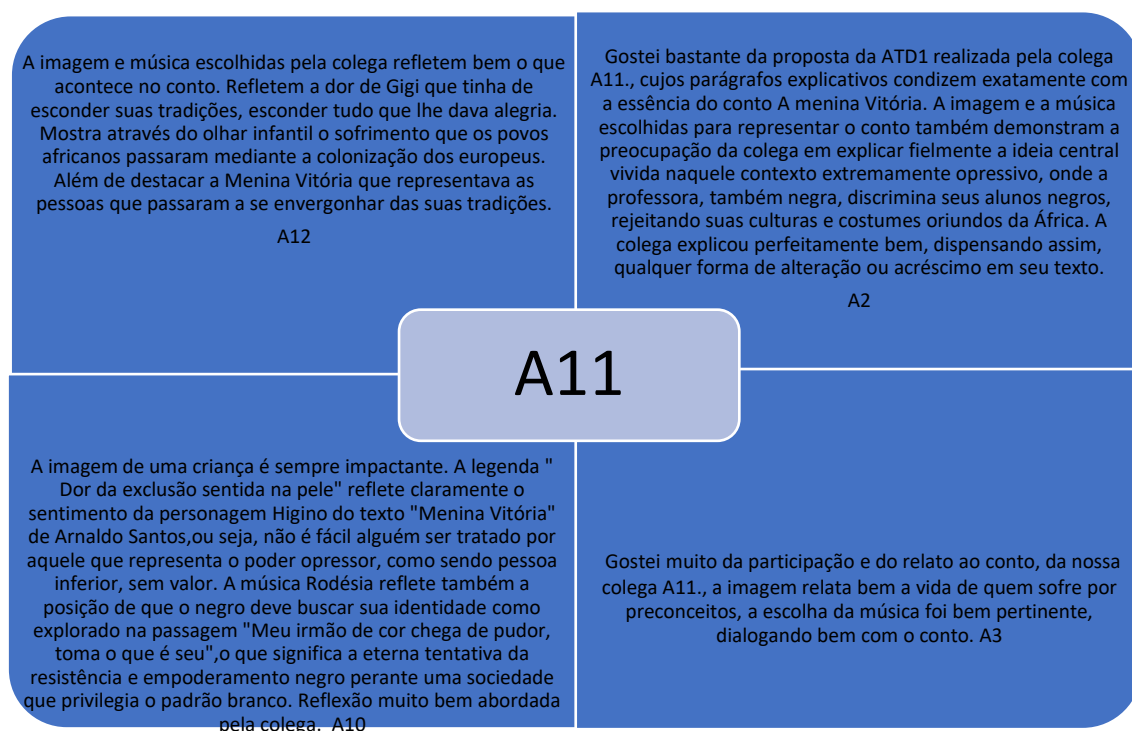


Figura 8 – Interação entre aluno/aluno

Há que se destacar que o perfil do discente EaD, possui singularidades no que se refere a gestão dos seus estudos, autonomia, autenticidade, acentuado em uma situação mais subjetiva, tal qual a da abordagem literária. Por outras partes, também se faz essencial o querer fazer e o estar disposto a compartilhar, do aluno, quando

convidado a participar, que neste estudo de caso se repetiu por todo o grupo participante. Em vista disto, elucida-se a terceira hipótese.

III.2 Análise do conteúdo das mensagens

A fim de elucidar a primeira hipótese desta pesquisa, ou melhor, averiguar se o fórum eletrônico em um cenário de rodas de conversa oportuniza momentos interativos de qualidade, recorreu-se à análise do conteúdo das mensagens descritas por meio do das grelhas de avaliação de Garrison et. al. (2001) adaptadas por Lisboa (2012), pois as mesmas possuem indicadores categóricos norteadores para esse âmbito de estudo, visto que, os mesmos observam a práxis do professor, a partir da presença de ensino, a ação do aluno, através da presença social e a qualidade desta comunicação interativa, por meio da presença cognitiva. A saber, se tratar de um estudo único, em uma modalidade assíncrona, no fórum eletrônico, numa metodologia de rodas de conversa, em sua singularidade, por uma amostra composta por 25 (vinte e cinco) integrantes, a destacar que houve a participação de 14 alunos e um professor e o recorte de 50 mensagens escritas de um total de 89 *posts*, em um “*Fórum: Rodas de conversa*”.

Acerca do supracitado, no que concerne à presença social, como demonstrado na tabela 13, perseguiu-se os parâmetros definidos nas grelhas avaliativas compostas por 3 (três) categorias: 1. Afetivo; 2. Interativo; 3. Coesão, como explicitado no capítulo II e apresentado anexo 3 (três). Dessa forma, a partir do resultado das análises das descrições de mensagens, pôde-se verificar evidências em todas as categorias. A destacar, que nesta análise houve a incidência de 5 (cinco) evidências em níveis mais altos de codificação, (*code up*), ou seja, na mesma mensagem detectou-se mais de uma categoria ou mais de um indicador, e 6 (seis) evidências de *code down*, quando detecta-se apenas um indicativo categórico. Para explicitar esta realidade, selecionou-se o indicador em que ocorreram mais evidências, ou melhor, categoria 2. Interativo, indicador 2.5 Saudar, expressar apreço, expressar concordância. De acordo com Lisboa e Coutinho (2012) este aspecto desencadeia uma teia motivadora entre os participantes, pois é capaz de criar vínculos, estimular diálogos, estreitar comunicações, situação esse percebida com frequência no *lócus* de pesquisa, conforme alguns exemplos demonstrados na tabela 13, e anteriormente confirmada a partir do modelo

e-moderador de Salmon (2000), explicitado no III.1 Análise do cenário de rodas de conversa.

Categoria	Indicadores	Evidências	Exemplos
1. Afetivo	1.1. Expressar emoções	2	Olá, A9 Eu também estou aprendendo um montão. É uma alegria para mim, quando encontro alun@s empenhad@s como vocês. Um abraço em tod@s.Profª.
	1.3 Desabafo	1	Não consegui colocar a imagem como os outros alunos fizeram , agradeço...,tive problemas com a internet que está muito lenta.
2. Interativo	2.4 Fazer perguntas	1	não sei se ainda posso fazer o comentário ,ou se ainda será válido,,
	2.5 Saudar, expressar apreço, expressar concordância	7	Selecionei a participação da A2. O que mais me chama a atenção ao ler sua participação (mas na verdade também na dos outros colegas), é como cada indivíduo tem uma visão única de um mesmo tema. Como ouvi certa vez: “Um ponto de vista é a vista de um ponto e ninguém possui todos os pontos de vistas.” Então é fundamental tentar ampliar nossos horizontes com essa riqueza de pontos de vista alheios.
3. Coesão	3.1 Vocativos	4	Gostei da escolha da colega A13 e das suas observações onde ela relata sobre o sentimento de dor e vergonha, o resultado do preconceito expresso na imagem e na música quando ambas tratam da discriminação assim como é relatado no conto a menina vitória.
	3.2 Refere-se ao grupo usando pronomes inclusivos	1	Gostei muito da participação e do relato ao conto, da nossa colega A11, a imagem relata bem a vida de quem sofre por preconceitos, a escolha da música foi bem pertinente, dialogando bem com o conto.
	3.3 Saudações	2	Olá Profª, Estou enviando em anexo um arquivo com as respostas. Att.A7

Tabela 13 - Evidência da presença social

No que concerne à presença de ensino, conforme tabela 14, atentou-se à 3 (três) categorias: 1. Desenho e Organização; 2. Facilitar o discurso; 3. Instrução direta, mais detalhes capítulo II, e anexo 2. Neste aspecto também se verificou a ocorrência de todas as categorias. A conhecer, que nesta análise houve 3 (três) incidências de níveis mais altos, *code up* e para *code down*, ou seja, apenas um indicador em 4 (quatro) evidências. Para explicitar esta realidade selecionou-se o indicador em que ocorreram mais evidências, ou melhor, categoria 2. Facilitar o discurso, no indicador 2.3 Encorajar, reconhecer ou reforçar os contributos dos membros. A incidência desse aspecto é desencadeada a partir da “criação de estratégias e atividades que busquem o envolvimento de todos os participantes”, (Lisboa e Coutinho, 2012, p. 96), confirmado anteriormente ao citar Colisson et. al. (2000) quando define as bases organizacionais pedagógicas do professor, no III.1 Análise do cenário de rodas de conversa.

Categoria	Indicadores	Evidências	Exemplos
1. Desenho e organização	b. Estabelecer parâmetros temporais	1	Que tal agora nós iniciarmos a segunda parte? O fórum permanecerá aberto para que tod@s possam participar.
2. Facilitar o discurso	2.3 Encorajar, reconhecer ou reforçar os contributos dos membros	5	Também gostei bastante. E gostaria de dizer que estou aprendendo muito com todos. Quanto aos textos, são excelentes...
	2.4. Criar um bom ambiente para os participantes	2	É uma alegria para mim, quando encontro alun@s empenhad@s como vocês.
	2.6. Avaliar a eficácia do processo	1	As participações seguem excelentes. Parabéns pelo empenho de tod@s. [...]
3. Instrução direta	3.4 Confirmar compreensão através da avaliação e feedback explanatório	3	Há muito o que aprender com o material que vocês enviaram. [...]
	3.5 Diagnosticar falhas de compreensão	1	Olá, A4. Faltou responder à quinta questão.

Tabela 14 - Evidência da presença de ensino

No que diz respeito à grelha de avaliação da presença cognitiva, demonstrado na tabela 15, a direção sucedeu-se por 4 (quatro) categorias: 1. Fator gerador; 2. Exploração; 3. Integração; 4. Resolução, Capítulo II, anexo 1. A saber, que nesta análise houve a incidência de 16 (dezesseis) evidências em níveis mais altos de codificação, (*code up*), ou seja, na mesma mensagem detectou-se mais de uma categoria ou mais de um indicador e 11 (onze) evidências de *code down*, quando detecta-se apenas um indicativo categórico.

No tocante a estes elementos, evidenciou-se todas as categorias, entretanto, as explicitações serão a partir do maior número de ocorrências, ou melhor, categoria 2. Exploração, indicador 2.6 Conclusões. Nesta fase “os membros começam a perceber o problema para em seguida começar a explorar as informações relevantes” (Lisboa e Coutinho, 2012, p. 91). Na categoria 3. Integração, indicador 3.3. Ligar ideias e sintetizar, detecta-se a ocorrência da fase que indica a integração significativa de ideias e a categoria, ou seja, “observam-se que os membros começam a refletir sobre o assunto”, e 4. Resolução, “é a fase onde há construção de conhecimento. (Lisboa e Coutinho, 2012, p. 91). Acerca disso, detecta-se indícios de um ambiente reflexivo, colaborativo, condição essa favorável à aprendizagem, e, por conseguinte, à construção de conhecimento.

Categoria	Indicadores	Evidências	Exemplos
1.1 Fator Gerador	1.1 Reconhecer o problema	1	Então faria uma provocação aos alunos: Será que se os negros detivessem o poder cultural e econômico no mundo, eles respeitariam e acolheriam os brancos? Essa pergunta poderia se estender a todos os discriminados de hoje.
	1.2 Sensação de confusão ou perplexidade	1	Será que se as mulheres detivessem o poder cultural e econômico no mundo, elas respeitariam os homens?
2. Exploração	2.6 Conclusões	12	A música Rodézia de Tim Maia nos faz refletir sobre as dificuldades que os negros Enfrentam em retomar o que é seu, de viver bem em sua terra, de mostrar o seu valor e de se não sentirem inferiores ao branco colonizador.
3. Integração	3.1 Convergência entre os membros do grupo	3	Aponto a reflexão da colega A1. Sua análise; a escolha da imagem dialoga bem com O conto e os estudos realizados até o momento. A imagem escolhida pela colega Relata as marcas do colonialismo português, os conflitos e relações que refletem Até hoje na sociedade africana. A literatura nos mostra que o colonizado deve ser Capaz de decidir por si mesmo, se deseja lutar ou se deseja continuar a ser diminuído Pelo colonizador. É pertinente acrescentar que as literaturas africanas, desde o Sofrimento, a opressão, as angústias advindas dos conflitos de colonizador contra colonizador, de negro contra negro e a resistência contra a opressão. Fatos tão bem resumidos e retratados pela colega A1.
	3.2 Convergência na mesma mensagem	4	Ao tratar da professora Menina Vitória, que, sendo negra, rejeita seus alunos negros, a música África coincide perfeitamente com o tema quando diz “não adianta o oprimido virar opressor” [...]
	3.3 Ligar ideias e sintetizar	5	Esta música expressa também minhas impressões sobre o conto, em relação ao ponto de vista do garoto, que se sente obrigado a deixar sua personalidade de lado para que se adeque ao desejo de sua professora. Acredito que o ser humano é corrompido pela sociedade da qual faz parte. Hábitos como a da professora reflete um comportamento comum e imposto pelo colonizador branco. Assim como a colonização africana, aqui no Brasil também nos impuseram a religião do colonizador português, e mesmo após mais de 1500 anos, a religião católica está presente no nosso calendário e cultura.
4. Resolução	4.1 Aplicar ao mundo real	11	O conto é bem interessante e nos faz refletir sobre todo o sofrimento que os negros Passaram e ainda passam. [...]
	4.2 Testar e defender soluções	9	O autor consegue suscitar uma série de reflexões, tais como: o abusado de hoje as vezes se torna o abusador de amanhã (há muitos estudos em psicologia que apontam para isso) [...]

Tabela 15 – Evidência da presença cognitiva

Em suma, no tocante à especificidade da primeira hipótese, que buscou verificar se a metodologia rodas de conversa em fórum eletrônico pode oportunizar momentos interativos de qualidade, ao analisar o contexto em sua globalidade, ou seja, as ações aluno e do professor; a limitação nos debates em “um” por participante, fato esse provavelmente inibidor de debates mais acintosos; a realidade brasileira, em que se atesta com frequência ausência de interação nestes ambientes, ainda assim, verificou-se evidências em todas as categorias, em maior ou menor ocorrência. Então, em situação cabida a questões tão singulares, pode-se entender que a metodologia rodas de conversa em fórum eletrônico oportunizou qualidade interativa, no sentido favorecer ações colaborativas, essas tais, revertidas em momentos reflexivos, e, por conseguinte, troca de saber, elucidando-se assim, a primeira hipótese.

CONCLUSÃO

Este estudo emergiu da percepção da essencialidade das Novas tecnologias na EaD, visto que, a própria, conta com uma série de recursos e facilidades, que a tornam imperceptíveis, aquando cercadas pela carência de competência tecnológica e metodológica na gestão do ambiente virtual de aprendizagem. Diante do exposto, atentou-se principalmente à ausência interativa nos fóruns eletrônicos em um contexto brasileiro, (Orbolato, 2017), a saber, essa ser uma das consequências da inapetência virtual em um ambiente de ensino *online*. Acerca do supracitado, vislumbrou-se a pedra basilar desta pesquisa, visto que, em sua singularidade, objetivou analisar os processos comunicativos capazes de influenciar a edificação do conhecimento, esses tão fundamentais ao contexto assíncrono, ou melhor, ao fórum eletrônico. Neste contexto, acrescido por um cenário de rodas de conversa, em sua especificidade tencionou:

1. identificar as estratégias do professor como moderador de interação.
2. verificar o posicionamento do aluno como ator colaborador.
3. averiguar as variáveis complexas que transcorrem desta interação, ou melhor, a presença social, cognitiva e de ensino. (Garrison et al. 2001).

Diante do anterior, em situação cabida a **identificar as estratégias do professor como moderador de interação**, ou melhor, por meio da metodologia das rodas de conversa, a partir da sequência didática da atividade em questão, averiguada através da ocorrência da presença virtual de 14 alunos, na postagem de 75 unidades de mensagens, correspondentes à tarefa, em um total de 89 *posts*, devidamente interligadas às representações teóricas de Colisson et. al. (2000) e Salmon (2000), (Capítulo III), confirma-se o primeiro objetivo. A conhecer que, neste cenário de rodas de conversa, o professor é o eixo motriz direcionador, e ao vislumbrar-se a participação dos alunos em todas as atividades propostas, ou melhor, por se tratar de um misto de temáticas musicais, imagens contextualizadas e devidamente justificadas, além da leitura supostamente compartilhada de todos os *posts* aquando a realização de um dos tópicos da atividade, devidamente explicitada no capítulo III, verifica-se também o **posicionamento do aluno como ator colaborador**. No tocante à **averiguação das variáveis complexas que decorrem da interação**, a partir da análise descritiva das

mensagens, pôde-se evidenciar um ambiente reflexivo, colaborativo, com ações ativas do professor e do aluno, condição essa fundamental à aprendizagem, e, por conseguinte, à edificação de saber.

Em situação cabida a este estudo, vale destacar que houve a preocupação em se eleger instrumentos de recolha de dados e de análise, validados por outros estudos a fim de obter resultados coerentes que pudessem ser reconhecidos e utilizados em outras pesquisas, com o intuito de validar a metodologia de rodas de conversa, mesmo em se tratando de um estudo de caso. Todavia, é vital ressaltar que ocorreram alguns percalços, tais como:

- insuficiência de lócus de pesquisa devido à ausência de interação comunicativa em fóruns eletrônicos;
- carência de especialistas em análise de conteúdo em modalidades comunicativas assíncronas;
- escassez de outros estudos para realizar comparativos;

Esses aspectos atravancaram a amplitude do estudo, no que concerne principalmente ao alargamento dos índices de fiabilidade. Ademais, é válido salientar a importância de outras pesquisas em fóruns eletrônicos em uma metodologia de rodas de conversas para eventualmente validá-la em outros contextos. Em suma, entende-se que os objetivos ao qual este trabalho se propôs, foram atendidos, entretanto, a fim de contribuir de uma maneira plena para outrem, há a necessidade de mais estudos neste âmbito.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, G. L., Oliveira, M.G., Souza, D. R. (2016). *Letramento literário na EaD: rodas de conversa em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*. Acedido em 27 de julho de 2017 em [https://periodicos.letras.ufmg.br › Capa › v. 9, n. 1 \(2016\) › Agazzi](https://periodicos.letras.ufmg.br › Capa › v. 9, n. 1 (2016) › Agazzi)
- Almeida, M. E. B., Del Vecchio R., Cerny, R. Z. Krüger S. E. (2007). *Estratégias para ensinar e aprender em ambientes virtuais*. Revista Renote (pp.1679-1916). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Acedido em 16 de julho de 2017 em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14235>
- Anderson, T & Dron, J. (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, (pp. 80-97). Acedido em 18 de julho, 2017 em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1663>.
- Anderson, T. D., & Garrison, D. R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education: Institutional Responses for Quality Outcomes* (pp. 1-8). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing. Acedido em 28 de julho de 2017 em <https://auspace.athabasca.ca/handle/2149/801>
- Barros, J., Souza, P. N. (2009). *O fórum de discussão em EaD e a promoção da aprendizagem colaborativa: As estratégias interacionais utilizadas pelo tutor*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Juiz de fora. Acedido em 04 de julho de 2017 em <https://nehte.com.br/hipertexto2009/anais/m-o/o-o-forum-de-discussao-em-ead.pdf>
- Coelho, L. Pisoni, S. (2012). *Vygotsky: sua teoria e a influência na educação*. Revista ePed. Facos/CNEC Osório. V.2 nº1. Acedido em 23 de março de 2018 em <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/ago2012/pdf/vygotsky-sua-teoria-e-a-influencia-na-educacao.pdf>
- Coutinho, C. P. (2013). *Análise de conteúdo da comunicação assíncrona: considerações metodológicas e recomendações práticas*. Universidade do Minho, Portugal. Acedido em 02 agosto de 2017 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27071/1/319-1845-1-PB.pdf>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática* (2ª Ed.). Coimbra: Almedina. [ADOBE DIGITAL VERSIONS].
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: a review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28. Acedido em 12 julho, 2017 em https://www.researchgate.net/publication/220140825_Content_Analysis_Schemes_to_Analyze_Transcripts_of_Online_Asynchronous_Discussion_Groups_A_Review
- De Wever, B., Vankeer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2007). Applying multilevel modelling to content analysis data: methodological issues in the study of role assignment in asynchronous discussion groups. *Learning and Instruction*, 17(4), 436-447. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.04.001. Acedido em 12 julho de 2017 em <http://www.fisme.science.uu.nl/staff/christianb/?download=p4...pdf>

De Wever, B., Van Winckel, M. & Valcke, M. (2008). Discussing patient management online: The impact of roles on knowledge construction for students interning at the paediatric ward. *Advances in Health Sciences Education*, 13, 25-42. Acedido em 12 julho de 2017 em <https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-006-9022-6>

De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2009). Structuring asynchronous discussion groups: the impact of role assignment and self-assessment on students' levels of knowledge construction through social negotiation. In *Journal of Computer Assisted Learning*, 25 (2), (pp. 177 – 188). Acedido em 12 julho de 2017 em https://www.researchgate.net/publication/220663522_Structuring_asynchronous_discussion_groups_The_impact_of_role_assignment_and_self-assessment_on_students'_levels_of_knowledge_construction_through_social_negotiation

De Wever, B., Van Keer, H., Schellens, T., & Valcke, M. (2010). Roles as a structuring tool in online discussion groups: The differential impact of different roles on social knowledge construction. *Computers in Human Behavior*, 26(4), (pp. 516-523). Acedido em 12 julho de 2017 em http://users.ugent.be/~mvalcke/CV/chb_roles_dewever.pdf

Dias, C. C. L., Gasparini, I., Kemczinski, A. (2009). *Identificação dos estilos cognitivos de aprendizagem através da interação em um ambiente EaD*. (pp. 489-498). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acedido em 02 agosto de 2017 em http://csbc2009.inf.ufrgs.br/anais/pdf/wei/st03_01.pdf

Dias, P. (2008). *Da e-moderação mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem*. Educação Formação e tecnologia. (artigo). Vol. 1. Universidade do Minho. Acedido em 12 março 2018 em <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/download/17/8>

Duarte, Sarah K. S. (2010). O uso do fórum na EaD: contribuições pedagógicas. In *Revista da Graduação*. Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Acedido em 04 agosto, 2017 em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/7885>.

Fisher, G. (2000). Lifelong Learning: More than training. In: *Journal of Interactive Learning Environments*. Acedido em 27 julho de 2017 em <http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/ll99.pdf>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. In *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7 – 23. Acedido em 12 julho de 2017 em http://cde.athabasca.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf.

Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202. Acedido em 28 agosto de 2017. <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/download/1243/691>

Gomes, M. J. (2009). *Problemática da avaliação em educação online*. Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges. Braga: Universidade do Minho p.1675-1693. Acedido em 20 de março de 2018 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9420/1/Challenges-09-migomes.pdf>

Higa, I. (2017). *A interação de Paulo Freire e Vygotsky como referencial teórico na reflexão sobre as interações discursivas na aprendizagem de Física*. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências. XI ENPEC. UFSC. 3 a 6 julho. Santa Catarina. Acedido em 25 de março de 2018 em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anaais/resumos/R1944-1.pdf>

Jesus, A., Gomes, M. J., Cruz, A. (2013). *Avaliação em educação: estratégias de avaliação e colaboração online*. Revista Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro. vol. 5(3). Acedido em 26 março 2018 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewFile/2528/2405>

Koll, M. O. (2010). *Vygotsky: Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Scipione. Acedido em 20 de março de 2018 em http://www.birigui.sp.gov.br/educacao/site/admin/arquivos/texto_marta_koll.pdf

Kraemer, Fabio L. (2015). *Comunicação, interação e aprendizagem: O Fórum de Discussão como Estratégia de Ensino*. (Tese de mestrado). Lajeado: Centro Universitário Univates. Acedido em 24 julho de 2017 em <https://www.univates.br/ppgensino/producoes/dissertacoes>

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e e-conteúdos. Aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem a organização e estruturação de e-cursos*. Lisboa: Centro Atlântico. Acedido em 20 Julho de 2017 em <http://centroatl.pt/titulos/si/imagens/e-book-ca-e-learning-excerto.pdf>

Lisboa, E. S. (2013). *Aprendizagem informal na rede social Proedi: um contributo para o desenvolvimento profissional de professores*. Tese de Doutoramento Em Ciências da Educação Especialidade em Tecnologia Educativa. Universidade do Minho. Acedido em janeiro, 2018 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28838>

Lisboa, E. S. Coutinho, C. P. (2012). *Instrumentos para avaliação das aprendizagens em fóruns de discussão online: um contributo teórico e prático*. In *Revista EducaOnline*. Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Acedido em 27 julho de 2017 em <https://sites.google.com/site/coutinhom/publicacoes/revistas>

Lisboa, E. S. Coutinho, C. P. (2011). *Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI*. In *Revista Educação*, vol. XVIII, nº1. (pp. 5-22). Acedido em 27 julho de 2017 em <https://sites.google.com/site/coutinhom/publicacoes/revistas>

- Lucas, M. (2012). *Contributo das ferramentas da Web Social para a construção do conhecimento* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Acedido em 15 julho, 2017 em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9780/1/tese_margarida%20lucas.pdf
- Martins, G. A., Theóphilo C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. 3ªEd. São Paulo.
- Martins, A. C. S., Alves, L. A. S. (2016). *O fórum de discussão como instrumento avaliativo de aprendizagem*. *Informática na Educação: teoria & prática*. V.9, nº2 p. 106-122. Porto Alegre. Acedido em 20 de Março de 2018 em <http://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/62540/39082>
- Máximo, E. M. (2011). *Mediação em fórum na EaD, uma postura que efetiva a educação colaborativa*. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto. Acedido em 13 Julho de 2017 em <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/52.pdf>
- Moore. Michael G.; KEARSLEY, Greg. (2013). *Educação a Distância: Sistemas de Aprendizagem Online*. (3ª. ed.) São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7. Acedido em 11 julho, 2017 em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648909526659>
- Mugnol, M. (2009). *A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos*. Revista Diálogo Educação. (v.9, nº27, p.335-349). Acedido em 28 fevereiro, 2018 em <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=view&dd98=pb>
- Oliveira, F. M. G., Weber, T.R. (2013). *As interações em fórum EaD: um estudo de caso*. IX Congresso de Educação. Universidade do Contestado, Santa Catarina. Acedido em 16 Agosto, 2017 em https://www.unc.br/biblioteca/materiais/ix-congresso/resumos/AS_INTERACOES_EM_FORUM_EAD_UM_ESTUDO_DE_CASO.pdf
- Orbolato, R., Loiane, M. Z., Lonise, C. Z. L. (2017). Participação em fóruns e os principais desafios encontrados pelos Alunos: uma revisão sistemática. In *IV Simpósio Internacional de Educação a Distância*. SP. Acedido em 03 julho, 2017 em https://sigeve.ead.unesp.br/paginas/baixar_trabalho_aprovado.php?id=1291.
- Paiva, J., Figueira, C., Brás, C., & Sá, R. (2004). *E-Learning: o estado da arte*. Consultado em 28 julho, 2017 em http://nautilus.fis.uc.pt/el/Livro_eL.pdf
- Pimenta, P., Baptista, A. (2004). Das plataformas de e-Learning aos objetos de aprendizagem. In *e-Learning para e-Formadores* (pp. 99-112). Braga: TecMinho: Gabinete de Formação Contínua. Acedido em 05 julho, 2017 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8723>
- Quivy, Raymond. Campenhoudt, L. (2005) *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4ª ed.). Lisboa: Gradiva. [Adobe Digital Editions version].

Rodrigues, E. (2004). *O papel do e-formador* (formador a distância). Braga: Universidade do Minho. Acedido em 08 março, 2018 em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%204-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf>

Salvador, M. F. F. (2014) *Aprender com as tecnologias digitais: um modelo de elearning em contexto de sala de aula*. (Dissertação de Mestrado). FCSH. Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

Santos, E. M. O. N., Araújo, José D., Ziviani E. M., Nilvania A. (2009). *Estratégias de aprendizagem para a EaD: utilizando o fórum de discussão sob a perspectiva dos estilos cognitivos*. São Paulo: Universidade de São Paulo. (USP). Acedido em 30 junho, 2017 em <https://www.researchgate.net/publication/260061179>

Santos, Eliane M. (2007). *Avaliação da influência dos estilos cognitivos no perfil do aluno de educação a distância*. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP). Acedido em 30 junho, 2017 em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-07042008-132330/>

Schrire, S. (2006). *Knowledge building in asynchronous discussion groups: going beyond quantitative analysis*. Comput. Educ., 46(1), 49-70. Acedido em 18 março, 2018 em https://www.researchgate.net/publication/223898973_Knowledge_building_in_async_hronous_discussion_groups_Going_beyond_quantitative_analysis

Souza, C. de F., Matos, E. L. M. (2009). Fórum como ferramenta de aprendizagem colaborativa na educação a distância. IX Congresso Nacional de Educação. In *III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 1378-1389). Pontifica Universidade Católica (PUCPR), Paraná. Acedido em 28 julho, 2017 em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1874_1174.pdf

Tajra, Ingrid. (2015). *Roda de conversa como instrumento para criação de grupos de interação social e educacional em saúde: relato de experiência*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido em 20 julho, 2017 em <http://eps.otics.org/alunos/piaui/subcop/pi-grupo-9/acervo/roda-de-conversa-como-instrumento-para-criacao-de-grupos-de-interacao-social-e-educacional-em-saude-relato-de-experiencia>

Tenório, T., Rodrigues, F. A., Tenório, A. (2016). *Estudo de caso sobre o uso das ferramentas notas e relatórios do Moodle na prática pedagógica do tutor a distância em cursos brasileiros de formação continuada de professores*. Revista Científica em Educação a Distância. Rio de Janeiro. Acedido em 10 março, 2018 em <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/385/174>

Uchôa, K. C. A., Uchôa, J. Q. (2012). Uma análise sobre avaliação colaborativa em fóruns de Discussão. In: *Revista Renote*. (Vol. 10, n. 3), 1679-1916. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Acedido 29 julho, 2017 em <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo20/artigos/1b-katia.pdf>

Vieira, C. M. S., Abreu, R. M. A. (2016). Educação a Distância: uma reflexão sobre a relação professor tutor e estudante no processo de ensino e aprendizagem. In *Revista Intersaberes*. (Vol. 11, n. 23) (pp.284-303), 1809-7286. Universidade da Bahia, Bahia. Acedido em 10 julho de 2017 em <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/905>

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identify*. Cambridge, UK: Cambridge University. Acedido em 25 de março, 2018 em https://www.researchgate.net/profile/Mellony_Graven/publication/225256730_Wenger_E_1998_Communities_of_practice_Learning_meaning_and_identity/links/54747ae0cf245eb436de0ca/Wenger-E-1998-Communities-of-practice-Learning-meaning-and-identity.pdf

Anexo 1 - Grelha para avaliação da Presença Cognitiva

Adaptada de Garrison, Anderson e Archer (2001), por Lisboa (2012)

Categorias	Indicadores	Definição
1.Fator gerador (Evocativo)	1.1. Reconhecer o problema	Apresentar uma informação acerca da temática, culminando com um questionamento.
	1.2. Sensação de confusão ou perplexidade	Fazer questionamentos; emitir comentários que conduzam a discussão a novas direções.
2. Exploração (Inquisitivo)	2.1. Divergência no seio da comunidade <i>online</i>	Discordância de ideias, mas sem sustentação teórica.
	2.2. Divergência numa simples mensagem	Demasiadas ideias ou temas diferentes apresentados na mesma mensagem.
	2.3. Troca de Informação	Narrativas/descrição/factos pessoais (não usados como argumento para sustentar um posicionamento ou conclusão).
	2.4. Sugestões a ter em consideração	Comentários que denotem alguma restrição ou discordância de ideias. Ex: Isso não parece correto; Eu discordo; Estou a exceder-me?
	2.5. Brainstorming	Acrescenta novas ideias, mas não as defende teoricamente, e nem tampouco desenvolve-as de forma sistematizada.
	2.6. Conclusões	Aponta sugestões e opiniões, mas não as fundamenta.
3. Integração (Tentativa)	3.1. Convergência entre membros de um grupo	Faz referência ao contributo dos colegas, concordando com suas ideias, mas também acrescenta novas ideias e novos significados.
	3.2. Convergência na mesma mensagem	Tentar justificar, desenvolver e defender hipóteses.
	3.3. Ligar ideias, sintetizar	Integrar informação de várias fontes: livros, artigos, experiências pessoais.
	3.4. Criar soluções	Caracterização explícita de uma mensagem como uma solução pelo próprio participante.
4. Resolução (Comprometido)	4.1. Aplicar ao mundo real	Aplicação prática dos conhecimentos adquiridos
	4.2. Testar e defender soluções	Estabelecer relações com outros conhecimentos já existentes; adquirir competência de análise e reflexão crítica e ter poder de argumentação para sustentar as ideias que defende no que diz respeito ao desafio colocado.

Anexo 2 - Grelha para avaliação da Presença de Ensino

Adaptada de Garrison, Anderson e Archer, 2001, por Lisboa (2012)

CATEGORIA	INDICADORES	DEFINIÇÃO
1. Desenho e Organização	1.1. Estabelecer currículos, tecnologia e ferramentas	Fase de planeamento para concepção do ambiente, processo de desenvolvimento das atividades, da avaliação e formas de interação.
	a. Desenhar métodos	Criação de estratégias que visem subsidiar os membros na aprendizagem, como por exemplo comentários personalizados do e-moderador, dos colegas, tutoriais, mini-palestras, etc.
	b. Estabelecer parâmetros temporais	Negociação de linhas de tempo para o desenvolvimento das atividades.
	c. Utilizar meios de forma eficaz	Orientação de uso do meio visando com que os membros estejam em constante sintonia com todo o grupo.
	d. Estabelecer a etiqueta da web	Dicas e modelagem de etiqueta para uso apropriado do meio: formas apropriadas de postagens, uso apropriado de respostas.
2. Facilitar o discurso	2.1. Identificar áreas de acordo/desacordo	Identificar discordância de Opiniões-Conflito Cognitivo.
	2.2. Procurar alcançar consenso/compreensão	Encontro de ligações congruentes quando duas opiniões aparentemente contrárias estão sendo expressas.
	2.3. Encorajar, reconhecer ou reforçar os contributos dos membros	O e-moderador ou os membros apoiam e incentivam a participação, comentando e estimulando as respostas dos colegas.
	2.4. Criar um bom ambiente para os participantes.	Favorecer um ambiente acolhedor e que sobretudo respeite as opiniões de todos na consecução de um produto final- a aprendizagem.
	2.5. Encorajar outros participantes, promover a discussão	Questionar, interrogar e suscitar possíveis respostas dos membros participantes.
	2.6. Avaliar a eficácia do processo	Fornecer <i>feedback</i> construtivo dos contributos, tendo em conta o objetivo das discussões.
3. Instrução direta	3.1. Apresentar conteúdos ou questões	Facilitar a aprendizagem. O e-moderador ou os membros compartilham seus conhecimentos com o grupo.
	3.2. Focar a discussão em questões específicas	Dirigir a atenção para determinados conceitos ou informações que são necessários para enquadrar ou perseguir a construção do conhecimento.
	3.3. Resumir a discussão	Sintetizar as ideias principais do contributo dos membros participantes.

Anexo 3 - Grelha para avaliação da Presença Social

Adaptada de Garrison, Anderson e Archer (2001) por Lisboa (2012)

CATEGORIAS	INDICADORES	DEFINIÇÃO
1. Afetivo	1.1. Expressar emoções	Expressões convencionais ou não convencionais de emoções, incluindo pontuação repetida, uso de maiúsculas, símbolos (<i>emoticons</i>);
	1.2. Fazer uso do humor	Espicaçar, gozo, ironia, sarcasmo;
	1.3. Desabafo	Apresenta detalhes da vida fora do contexto da temática discutida ou expressa alguma vulnerabilidade.
2. Interativo	2.1. Continuar uma conversa	Usar a função "responder" do <i>software</i> , em vez de começar uma conversa nova;
	2.2. Citar a partir das frases dos outros	Usar as funções do <i>software</i> para citar as mensagens inteiras dos outros, cortar e colar seleções de outras mensagens;
	2.3. Referir explicitamente as mensagens de outros	Criar links diretos para outros <i>posts</i> ;
	2.4. Fazer perguntas	Os membros fazem perguntas a outros membros ou ao e-moderador;
	2.5. Saudar, expressar apreço, expressar concordância	Elogiar os outros ou os comentários de outros; Expressar concordância com outros ou com o conteúdo de outras mensagens;
3. Coesão	3.1. Vocativos	Referir-se aos participantes pelo nome;
	3.2. Refere-se ao grupo usando pronomes inclusivos	Refere-se ao grupo por "nós", "nosso".
	3.3. Saudações	Comunicação que serve uma função meramente social: saudações, despedidas.

Anexo 4 – Inquérito por entrevista feito à professora responsável pelo curso (e-moderadora), realizado em 13 de março de 2018, a iniciado às 14h pelo aplicativo *whatsapp*, com duração aproximada de uma hora.

Entrevistador: Quanto à unidade curricular Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, inicialmente, quais objetivos pretendia atingir?

Professora: Pretendia que os alunos pudessem vivenciar as obras literárias africanas de língua portuguesa de uma forma a construírem um instrumental básico para futura análise de outros textos neste mesmo contexto de uma forma mais ampla. Além disso, é fundamental refletir sobre a fundamentalidade da aplicabilidade da Lei 11.645/08 para amplificar conhecimentos e ultrapassar as barreiras do preconceito cultural, social e racial.

Entrevistador: Qual método avaliativo foi utilizado?

Professora: A avaliação dos alunos é contínua, considerando-se o conteúdo desenvolvido e apoiado nos trabalhos e exercícios práticos propostos ao longo do curso, como forma de reflexão e aquisição de conhecimento dos conceitos trabalhados na parte teórica e prática e habilidades. Prevê ainda a realização de atividades em momentos específicos como fóruns, chats, tarefas, avaliações a distância e Prova Presencial.

Entrevistador: Em comparação com outras turmas que já cursaram a mesma componente curricular, percebe alguma característica relevante ou algo diferenciado neste grupo específico da pós-graduação que gostaria de comentar?

Professora: As participações foram dentro da média desse componente.

Entrevistador: No tocante às Rodas de Conversa, inicialmente, quais objetivos a regeram e quais objetivos foram alcançados?

Professora: Os objetivos das Rodas de Conversa são proporcionar o diálogo sobre a experiência literária e relacioná-la com a biografia de leitor dos integrantes da turma. Também objetiva-se colocar as subjetividades em diálogo por meio do texto literário, proporcionando um diálogo com a tradição e com o contexto de leituras dos alunos.

Entrevistador: Sabe-se que a metodologia Rodas de Conversa necessita de antecipações sobre o tema, neste contexto, explique de que forma foi executado e se utilizou outros instrumentos tecnológicos digitais, quais foram.

Professora: Inicialmente, os alunos são incentivados a pesquisar sobre o tema, sobre o autor, sobre experiências literárias afins. Além disso, há os *chats*, que podem ocorrer antes das Rodas de Conversa.

Entrevistador: Por que elegeu o fórum eletrônico para aplicar tal metodologia, e de que formas detectou que o mesmo é um facilitador e quais resultados evidenciaram essa condição?

Professora: O fórum foi escolhido em decorrência de reflexões realizadas ao longo da minha atuação no EaD e que identificavam esse recurso como o mais apropriado para um aprofundamento e alargamento dos horizontes literários.

Entrevistador: Por que não encerrou o Fórum no dia 16?

Professora: Porque o objetivo é incentivar a experiência literária e, às vezes, isso acontece para alguns alunos depois que eles reconhecem o envolvimento dos outros. Além disso, deixar o fórum aberto pode estimular releituras, aprofundamentos das leituras e mais participação.

Entrevistador: Muito obrigada!

Professora: Nada disso, estou à disposição!

Anexo 5: Esclarecimentos sobre o Anexo 4

O documento exposto no anexo 4 se trata de um inquérito por entrevista. Ele é um instrumento de recolha de dados oportunizador de diálogos entre os envolvidos, e neste caso o professor e o investigador, a fim de captar informações para esclarecer situações, confirmar percepções, ampliar interligações dentro de um ou vários contextos.

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo de <i>e-moderação</i> – Salmon (2000).....	16
Figura 2 – Relações Interativas – Garrison (1989).....	19
Figura 3 – Processo de construção de Conhecimento.....	20
Figura 4 – Representação das presenças interativas de Garrison et. al. (2001).23	
Figura 5 - Interação aluno/conteúdo.....	44
Figura 6 – Interação aluno/professor.....	44
Figura 7 – Roda de conversa.....	46
Figura 8 – Interação entre aluno/aluno.....	47

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Espelho da atividade.....	34
Tabela 2 – Frequência participativa na UC.....	36
Tabela 3 – Atividade Parte II.....	37
Tabela 4 – Modelo de análise da Presença de ensino: <i>Code up</i>	39
Tabela 5 – Modelo de análise da Presença de ensino: <i>Code down</i>	40
Tabela 6 – Modelo de análise – <i>Code down/code up</i>	40
Tabela 7 - Amostra.....	41
Tabela 8 – Tipologia de <i>posts</i>	41
Tabela 9 – Nomenclatura dos participantes.....	42
Tabela 10 – Comunicação entre participantes.....	42
Tabela 11 – Cronologia das participações.....	42
Tabela 12 – Frequência comunicativa.....	43
Tabela 13 – Evidência da Presença social.....	49
Tabela 14 – Evidência da presença de ensino.....	50
Tabela 15 – Evidência da presença cognitiva.....	51

